

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

Ambiente de Aprendizaje Enriquecido con TIC para el Fortalecimiento de la Habilidad de
Comprensión de Lectura en Inglés

Miryam Lorena Sua Moya

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
CENTRO DE TECNOLOGÍAS PARA LA ACADEMIA
MAESTRÍA EN INFORMÁTICA EDUCATIVA
CHÍA, 2020

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

Ambiente de Aprendizaje Enriquecido con TIC para el Fortalecimiento de la Habilidad de
Comprensión de Lectura en Inglés

Presentado Por:

Miryam Lorena Sua Moya

Asesora:

Julia Andrea Pineda Acero

Trabajo presentado como requisito para optar el título de
Magíster en Informática Educativa

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
CENTRO DE TECNOLOGÍAS PARA LA ACADEMIA
MAESTRÍA EN INFORMÁTICA EDUCATIVA
CHÍA, 2020

Universidad de La Sabana
Maestría en Informática Educativa
Ambiente de Aprendizaje Enriquecido con TIC
para el Fortalecimiento de la Habilidad de
Comprensión de Lectura en Inglés
Tesis presentada como requisito para optar al título
de Magíster en Informática Educativa

Director Julia Andrea Pineda

Jurado 1.

Jurado 2.

Chía, 2020

Dedicatoria

A Dios, mi padre y amigo incansable quien me guía día a día en la búsqueda de nuevos caminos de superación y quien me impulsa a dar lo mejor de mí en busca de la felicidad.

A mis hijos David, Niko y Zara, quienes con su amor e irreverencia alegran mis días y con su inocencia y sus risas fortalecen mi alma y no me permiten desfallecer.

A mi familia quienes, con su amor, palabras de aliento y comprensión libraron a mi lado los momentos difíciles mostrando su apoyo incondicional.

A quien ha dejado huella en la autora alentando su autoestima en su andar por esta maravillosa vida.

Agradecimientos

A la Universidad de La Sabana y su cuerpo docente quienes, con su excelencia académica
y su calidad humana, me brindaron las herramientas
suficientes para guiar y fortalecer mi proceso.

A mi directora de tesis Julia Andrea Pineda, por su paciencia,
compromiso y colaboración.

A mis padres quienes con su amor y acompañamiento han forjado
mi día a día con valor y perseverancia.

A mis estudiantes de grado once quienes con su interés y dedicación
motivaron y enriquecieron el desarrollo de esta idea.

Resumen

En este estudio de caso se aborda el aporte de un ambiente de aprendizaje enriquecido con Tecnologías de la Información y la Comunicación (denominado Reading in English for Life) en el fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora en inglés en estudiantes de grado once de la Institución Educativa Distrital Nydia Quintero de Turbay, quienes presentaban bajo nivel de desempeño en los resultados de las pruebas saber 11. Se diseñaron e implementaron 5 sesiones pedagógicas en las cuales los estudiantes recibieron instrucción explícita sobre estrategias antes, durante y después de la lectura. La recolección de datos se hizo con apoyo de instrumentos cualitativos e instrumentos cuantitativos bajo un estudio de caso como diseño metodológico. La investigación permitió establecer que el ambiente de aprendizaje enriqueció la capacidad de los estudiantes de aprender a aprender para la vida al tiempo que su interés y motivación incrementaron durante la intervención. Como conclusión se evidenció que el ambiente de aprendizaje apoyado con recursos TIC, contribuyó positivamente en el fortalecimiento de la habilidad de comprensión de lectura en inglés al posibilitarle a los participantes la apropiación de estrategias de lectura y su aplicación efectiva.

Palabras clave: Comprensión de lectura, Inglés, Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), Ambiente de aprendizaje, Estrategias de lectura.

Abstract

This case study addresses the contribution of a learning environment enriched with Information and Communication Technologies (named Reading in English for Life) in the strengthening of the ability of English reading comprehension in eleventh grade students of the Institución Educativa Distrital Nydia Quintero de Turbay, who presented low level of performance in the knowledge tests 11. Five pedagogical sessions were designed and implemented in which the students received explicit instruction on strategies before, during and after reading. Data collection was done with the support of qualitative instruments and quantitative instruments under a case study as a methodological design. The research made it possible to establish that the learning environment contributed to the strengthening of the reading comprehension ability in English by enabling the participants to appropriate reading strategies and their effective application. In conclusion, it was evident that the learning environment supported with ICT resources, enriched the ability of students to learn to learn for life while their interest and motivation increased during the intervention.

Key words: Reading comprehension, English, Information and communication technologies (ICT), Learning environment, Reading strategies.

Tabla de contenido

Introducción	12
Justificación.....	15
Planteamiento del problema	19
Objetivos	24
Objetivo General.....	24
Objetivos específicos	24
Marco teórico referencial.....	25
Estado del arte.....	25
Marco teórico	36
Descripción del ambiente de aprendizaje	52
Ambiente de aprendizaje "READING IN ENGLISH FOR LIFE".....	55
Aspectos metodológicos.....	78
Resultados o hallazgos.....	83
Conclusiones.....	101
Implicaciones.....	104
Recomendaciones	105
Lista de referencias.....	106
Anexos.....	111

Lista de figuras

Figura 1 Metas de nivel de desempeño en el idioma a través de las diferentes etapas del proceso educativo. Fuente: ICFES, 2016.	15
Figura 2 Niveles de desempeño para aprendices de lenguas según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Fuente: ICFES, 2016.	16
Figura 3 Distribución porcentual de estudiantes por niveles, inglés grado once, I.E.D. Nydia Quintero de Turbay. Fuente: ICFES, 2015.....:	18
Figura 4 Comparación niveles de desempeño por jornada, inglés grado once, I.E.D. Nydia Quintero de Turbay. Fuente: ICFES, 2015.....	19
Figura 5 y 6 Prueba de entrada I.E.D. Nydia Quintero de Turbay. Fuente: propia.	20
Figura 7 Momentos del AA. Fuente: Propia:.....	51
Figura 8 Frecuencia de categorías. Fuente: propia.....	82
Figura 9 Mural diseñado por los estudiantes	83
Figura 10 Página de ingreso en WIX.....	83
Figura 11 Actividad de práctica colaborativa.....	85
Figura 12 Actividad de realimentación y puntuación mediante Quiver:.....	85
Figura 13 Actividad de inicio y cierre mediante Coogle.....	87
Figura 14 Código QR diseñado por la docente para la sesión 5.....	88
Figura 15 Códigos QR1, 2 y 3 estrategia resumen de texto.....	90
Figura 16 Autocuestionamiento	93
Figura 17 "What I learned".....	93
Figura 18 Mapa mental inicial estrategia idea principal.....	94
Figura 19 Mapa mental final estrategia idea principal.....	94
Figura 20 Idea principal Conocimientos previos.....	95

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

Figura 21 Idea principal actividad de práctica.....	95
Figura 22 Estrategia Resumir.....	98
Figura 23 Análisis comparativo Pruebas de Entrada (Verde) y de Salida (Azul) I.E.D. Nydia Quintero de Turbay. Fuente: propia.....	98
Figura 24 Análisis comparativo por tipo de preguntas Prueba de Entrada (azul) y de Salida (rojo). Fuente: propia.....	99
Figura 25 Análisis comparativo por nivel de comprensión Prueba de Entrada (verde) y de Salida (azul). Fuente: propia.....	100

Lista de tablas

Tabla 1 Fuente propia. Análisis prueba de entrada.....	20
Tabla 2 Fuente: Elaboración Propia. Descripción AA.....	54
Tabla 3 Fuente: Elaboración Propia. Sesión Uno AA Reading in English for life.....	57
Tabla 4 Fuente: Elaboración Propia. Sesión Dos AA Reading in English for life.....	61
Tabla 5 Fuente: Elaboración Propia. Sesión Tres AA Reading in English for life.....	65
Tabla 6 Fuente: Elaboración Propia. Sesión Cuatro AA Reading in English for life.....	69
Tabla 7 Fuente: Elaboración Propia. Sesión Cinco AA Reading in English for life.....	72
Tabla 8 Fuente: Elaboración propia. Recolección de datos.	79
Tabla 9 Fuente: Elaboración propia. Categorías de análisis.....	79
Tabla 10 Fuente: Elaboración propia. Comparativo Cuantitativo Aprobación Pruebas de Entrada y Salida	99

Introducción

Leer, y más en inglés, es una habilidad para la vida de gran importancia hoy en día en la educación de los colombianos. La actual generación tiene la necesidad de comunicarse a nivel global y es el idioma inglés la lengua predominante en la integración de ámbitos como la cultura, la educación y la economía entre otros. Por consiguiente, la importancia de saber leer en inglés actualmente radica en el papel que esta habilidad juega como facilitadora para el acceso al conocimiento y la comprensión para la vida en una sociedad cada día más compleja y globalizada.

Las estrategias para el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera han sido un tema de gran interés para educadores e investigadores durante las últimas décadas (Karbalaie, 1998). En esa misma perspectiva, lo han sido de mayor interés el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de la habilidad en mención.

Los avances tecnológicos de las últimas décadas han cambiado la forma en que las personas acceden al conocimiento y al ser la lectura en inglés (idioma preponderante a nivel global) una herramienta que abre nuevas perspectivas en el actual orden mundial, se requiere de estrategias que le posibilite a los estudiantes interactuar y colaborar en ambientes de aprendizaje enriquecedores para su desarrollo.

Sin embargo, los alcances e impacto en el sector de la educación pública colombiana no han sido los esperados teniendo en cuenta el bajo desempeño de los estudiantes de grado 11 en la prueba saber de inglés durante los últimos años.

En este sentido, la presente investigación se llevó a cabo en el Colegio Nydia Quintero de Turbay I.E.D. con estudiantes de grado once de la jornada de la tarde y su objetivo consistió en

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

analizar los aportes de un ambiente de aprendizaje enriquecido con TIC al fortalecimiento de la habilidad de Comprensión de Lectura en inglés.

La implementación pedagógica en este estudio de caso enmarca sus pautas a través de los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) para la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia entendiendo el *qué*, el *cómo* y el *para qué* se enseña. En esta misma línea el MEN se fundamenta en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) como el estándar internacional que define el nivel a alcanzar por un aprendiz en las diferentes habilidades contenidas en el aprendizaje de una lengua, y para esta investigación específicamente, la habilidad de Comprensión de Lectura abordada desde la Competencia Comunicativa y el estándar "Utilizo variedad de estrategias de comprensión de lectura adecuadas al propósito y al tipo de texto" (Ministerio de Educación Nacional, 2006b, p.26).

En esta perspectiva, este proyecto describe en un primer capítulo la manera cómo los resultados de una entrevista realizada a los docentes de inglés y un cuestionario, permitieron plantear la existencia de una situación problema origen de la investigación y establecer así unos objetivos encaminados hacia el desarrollo de la misma; en un segundo capítulo se presenta el marco teórico que sustenta los principales constructos de la investigación; en un tercer capítulo se establecen la metodología y los instrumentos que se utilizaron para la recolección y análisis de la información; en un cuarto capítulo se describe el diseño del ambiente de aprendizaje implementado; en un quinto capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos luego de implementar el ambiente de aprendizaje en inglés enriquecido con recursos TIC.

Finalmente, en un sexto capítulo se postulan las conclusiones, así como las implicaciones y limitaciones para futuras investigaciones. Los hallazgos permiten aportar pedagógicamente al

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

diseño curricular de la asignatura de inglés dentro de la institución dado que el ambiente de aprendizaje se alineó con los Estándares curriculares y el proyecto nacional de bilingüismo. En ese sentido, los resultados pueden servir como referente en la educación pública, aunque el AA impacte exclusivamente la población involucrada en la investigación.

Como conclusión se evidencia el aporte positivo del AA al fortalecimiento de la habilidad de lectura en inglés en los estudiantes ya que les permitió la identificación y uso apropiado de estrategias de comprensión lectora. En relación con las TIC, se aprovecharon los recursos de la institución pública y al mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, éstas se convirtieron en herramientas potenciadoras de la motivación, la interacción y la colaboración entre los estudiantes quienes mejoraron su nivel de desempeño.

Justificación

La actual sociedad globalizada requiere de individuos competentes en un idioma común, y en el caso de Colombia el inglés como lengua extranjera, para que estos individuos se desempeñen satisfactoriamente en la vida académica y laboral según lo planteado en el Proyecto Nacional de Bilingüismo 2004-2019 (Ministerio de Educación Nacional, 2006b) cuyas directrices educativas propenden por el desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

En esta misma línea se concibe el aprendizaje del inglés como una herramienta primordial de acceso a diferentes oportunidades dado que muchas de las interacciones más significativas de nuestro entorno global tales como los negocios, las comunicaciones, las relaciones diplomáticas entre otros, se dan en inglés. También se debe reconocer el predominio de este idioma en relación con el acceso al conocimiento, bien sea en textos académicos o científicos, pues es grande el volumen de información disponible en la Internet (Coleman, 2010).

Por su parte, las TIC son ampliamente reconocidas en nuestra sociedad actual por sus beneficios los cuales parten de las posibilidades que brindan para el acceso a la información, el mejoramiento de la comunicación y la cooperación entre naciones para mejorar el desarrollo económico, social y cultural de las mismas (Marques, 2014). De igual forma, su impacto en el ámbito educativo recae en los beneficios que conlleva su uso para apoyar el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de las diferentes habilidades para la vida en los individuos entre las que se encuentra la lectura (OCDE, 2005).

En este contexto y con base en las necesidades descritas, el gobierno de Colombia mediante el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 y el Programa Nacional de Inglés

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

2015-2025 "Colombia Very Well!", establecen metas y estrategias similares entre las cuales sobresale la exigencia de una amplia gama de reflexiones sobre los resultados de las Pruebas Saber 11 en las instituciones educativas públicas. Para la revisión y cumplimiento de estas metas en lo relacionado con el proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras, el MEN adoptó el "*Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*", un documento desarrollado por el Consejo de Europa, en el cual se describe la escala de niveles de desempeño para aprendices de una lengua extranjera. Estos niveles se presentan detalladamente en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (Ministerio de Educación Nacional, 2006a).

La figura a continuación presenta los niveles de lengua y metas a alcanzar relacionándolos con los niveles educativos dentro de los cuales se deben desarrollar:

NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	• Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	• Nivel mínimo para docentes de inglés. • Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
C1	Pre avanzado		• Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		

Figura 1: Metas de nivel de desempeño en el idioma a través de las diferentes etapas del proceso educativo. Fuente: ICFES, 2016

Cada uno de los seis niveles de desempeño comprende determinados descriptores en lo referente a lo que el aprendiz de la lengua debe estar en la capacidad de hacer.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

NIVELES DE DESEMPEÑO INGLÉS

Este resultado se puede interpretar con la ayuda del siguiente cuadro:

Usuario Independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto complejos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B+	Por encima de B1 y se aproxima a B2.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sean en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario Básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
Nivel Inferior	A-	No alcanza el nivel A1.

Figura 2. Niveles de desempeño para aprendices de lenguas según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Fuente: ICFES, 2016

Colombia reconoce la importancia del inglés como lengua universal y las recientes políticas gubernamentales educativas se fundamentan en la necesidad de formar colombianos capaces de participar eficazmente en los diferentes procesos que se desarrollan a nivel global. Para ello Colombia estableció en el Plan Sectorial de Educación 2010–2014 el Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras del MEN, que retomó las metas del Programa Nacional de Bilingüismo, quedando incluido en la política de pertinencia e innovación por su propósito de fortalecer las competencias comunicativas de los docentes y los

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

estudiantes del sector para favorecer la inserción del capital humano a la economía del conocimiento y al mercado laboral globalizado. Sin embargo, al revisar la evolución de estos desempeños y las metas de nivel de desempeño en el idioma a través de las diferentes etapas del proceso educativo, los resultados obtenidos por los estudiantes de grado 11 y medidos en las Pruebas Saber 11 por el ICFES, permiten establecer que entre los años 2008 y 2013 se encontró que más del 50% de los estudiantes de grado 11 de educación secundaria pública en Colombia se encuentra en el nivel A según los estándares establecidos por el MEN; se determina entonces que los estudiantes se encuentran en un nivel de desempeño bajo ya que ellos deben demostrar un nivel de dominio B1, al finalizar Undécimo Grado de acuerdo con la Figura N. 1 (Ministerio de Educación Nacional, 2006a).

Al respecto y siendo la lengua extranjera, inglés, específicamente la habilidad de Comprensión de Lectura, una herramienta básica en los individuos para la vida, esta investigación pretende fundamentarse en el estándar "Utilizo variedad de estrategias de comprensión de lectura adecuadas al propósito y al tipo de texto" (Ministerio de Educación Nacional, 2006b, p.26) para contribuir al fortalecimiento de la habilidad mencionada en estudiantes de grado undécimo del Colegio Nydia Quintero de Turbay I.E.D. quienes reportan en su mayoría un nivel de desempeño en inglés A1 según los resultados ICFES 2015.

1. Planteamiento del problema

Actualmente los estudiantes de los colegios públicos de Colombia al salir de grado once se enfrentan a situaciones difíciles de carácter económico, social y cultural (Muñoz, 2003) que sumadas a los bajos resultados obtenidos en la prueba de inglés, incluida en las pruebas Saber 11 realizadas por el ICFES, hacen necesario el fortalecimiento de la habilidad de Comprensión de Lectura al ser la habilidad base de acceso al conocimiento de toda área.

El Colegio Nydia Quintero de Turbay IED ha obtenido nivel A1 en los resultados ICFES (según el MCER) según la media de los resultados en los últimos años incluido el 2015. El dominio del nivel A1 en relación con la habilidad de comprensión de lectura indica que los estudiantes poseen una comprensión elemental (nivel de desempeño básico) de temas relacionados con su contexto. Lo anterior hizo pertinente el diseño y planeación de un plan de mejoramiento que les permita avanzar hacia el nivel superior B1, el cual es el establecido en los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera-Inglés (Ministerio de Educación Nacional, 2006a) para quienes culminan la Educación Media.

La figura N.3 dispuesta a continuación muestra los resultados obtenidos por los estudiantes de grado once de la institución en el año 2015 en la prueba ICFES SABER 11:

Código DANE	Nivel de Reporte	A-	A1	A2	B1	B+
	COLOMBIA (8979 Establecimientos)	41,7%	40,8%	9,3%	5,9%	2,3%
	BOGOTA (1022 Establecimientos)	28,0%	41,9%	14,5%	11,0%	4,6%
111265000408	COLEGIO NIDIA QUINTERO DE TURBAY (IED)	37,8%	46,8%	12,8%	1,9%	0,6%
111265000408	COL NAL NIDYA QUINTERO DE TURBAY	37,8%	46,8%	12,8%	1,9%	0,6%
111265000408	COL NAL NIDYA QUINTERO DE TURBAY - MAÑANA	34,7%	49,5%	12,6%	2,1%	1,1%
111265000408	COL NAL NIDYA QUINTERO DE TURBAY - TARDE	42,6%	42,6%	13,1%	1,6%	0,0%

Interpretación

Los niveles de desempeño son una descripción de lo que un estudiante puede hacer en términos de las competencias evaluadas en el examen. En la tabla se reporta el porcentaje de estudiantes clasificado en cada uno de estos niveles.

Figura 3. Distribución porcentual de estudiantes por niveles, inglés grado once, I.E.D. Nydia Quintero de Turbay. Fuente: ICFES, 2015

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

La figura N.4 dispuesta a continuación muestra los resultados obtenidos por la institución en el año 2015 en la prueba ICFES SABER 11 y los compara con los obtenidos a nivel Bogotá y a nivel nacional:

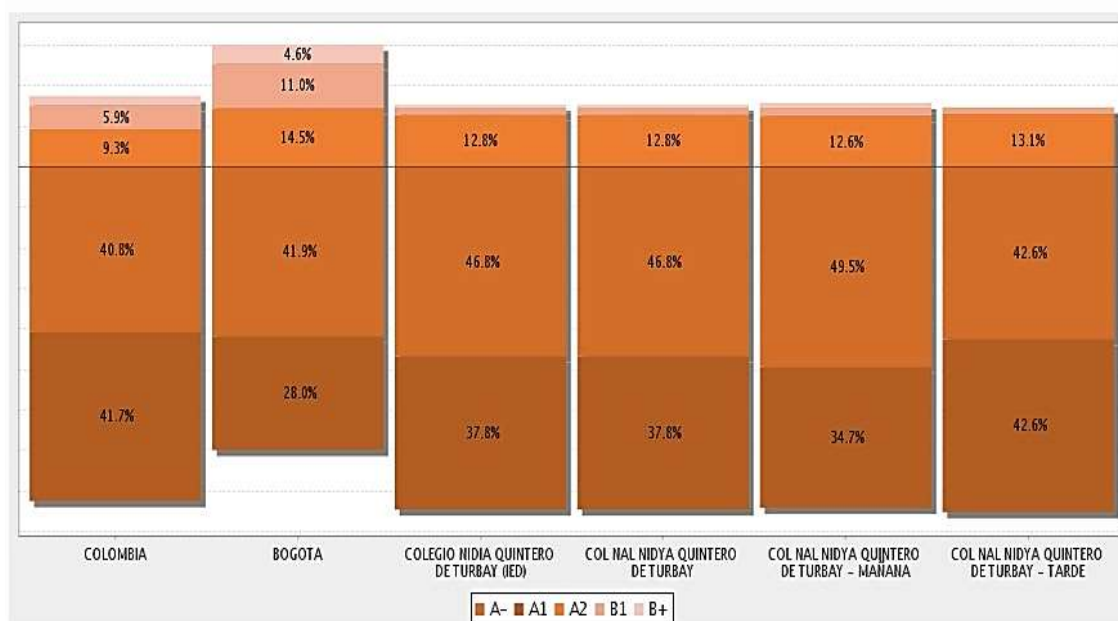


Figura 4. Comparación niveles de desempeño por jornada, inglés grado once, I.E.D. Nidia Quintero de Turbay. Fuente: ICFES, 2015.

Además de los resultados ICFES, el diagnóstico evidenciado en el acta de reunión de las docentes del Área de Humanidades (Español e Inglés) realizada el 14 de octubre de 2015, arrojó que los estudiantes tienen grandes dificultades en lo relacionado con el adecuado seguimiento de instrucciones escritas y hábitos de lectura, siendo evidentes la baja motivación y falta de herramientas para llevar a cabo procesos de comprensión de la información en inglés, evidenciando por consiguiente un bajo nivel de desempeño en la comprensión de lectura.

Con el fin de evidenciar la problemática descrita, se aplicó una prueba diagnóstica de entrada tipo ICFES (Ver anexo 1) a los 30 participantes. La prueba fue tomada del repositorio de pruebas del ICFES y los resultados se muestran a continuación:

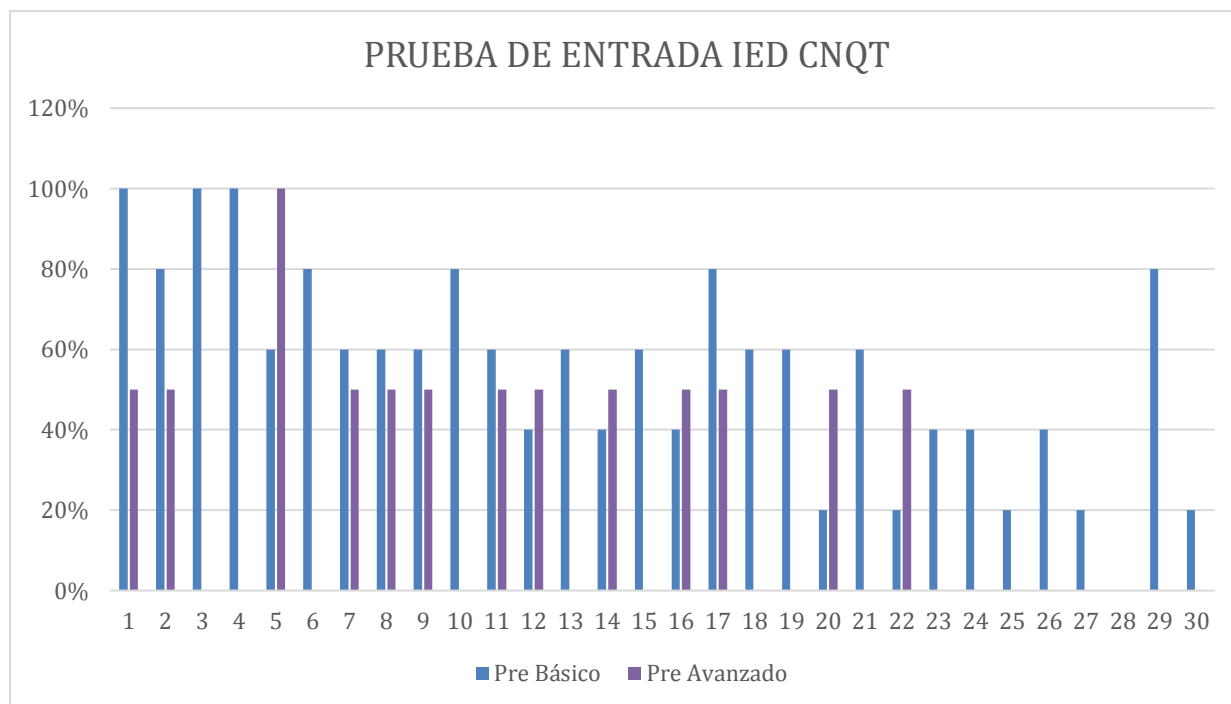


Figura 5. Prueba de entrada I.E.D. Nydia Quintero de Turbay. Fuente: propia.

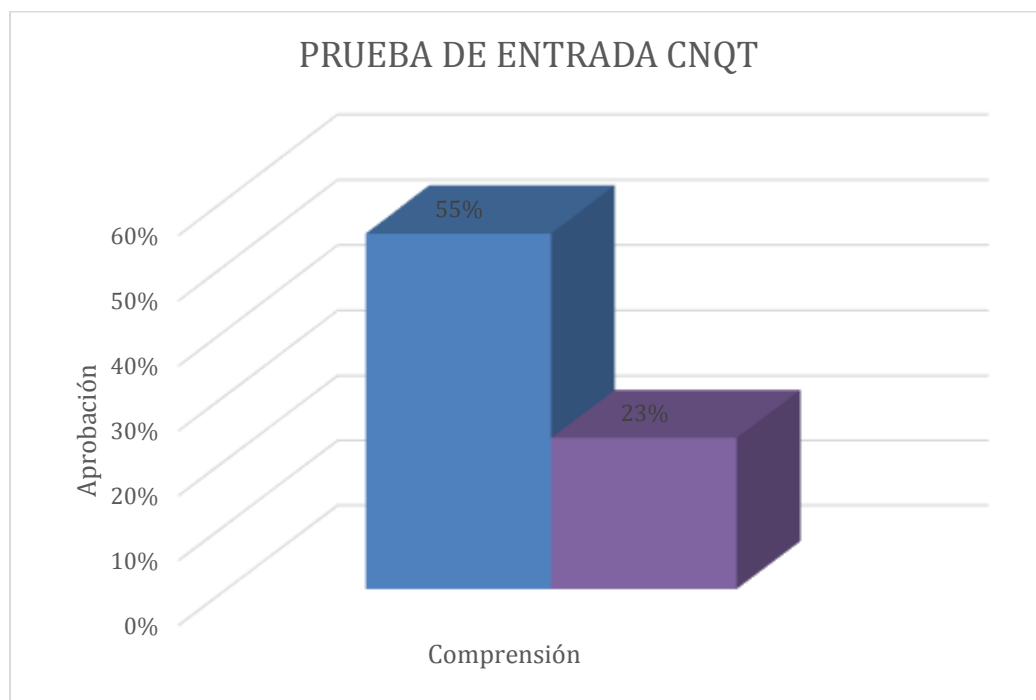


Figura 6. Prueba de entrada I.E.D. Nydia Quintero de Turbay. Fuente: propia.

El análisis de los resultados mostrados en las figuras 5 y 6 se presenta a continuación mediante la Tabla 1:

Tabla 1. Fuente propia. Prueba de Entrada IED Nydia Quintero de Turbay

ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA PRUEBA DE ENTRADA	
OBJETIVO	Establecer el nivel de comprensión lectora en el cual están los estudiantes antes de la implementación del AA
POBLACIÓN	30 estudiantes de grado once del Colegio Nydia Quintero de Turbay IED
PRUEBA	TIPO ICFES. Consta de 7 preguntas correspondientes a las partes 5 y 6 de la prueba SABER 11 las cuales evalúan el nivel de comprensión lectora en dos niveles. La parte 5 evalúa el nivel literal, es decir, consiste en seleccionar la paráfrasis que permite responder correctamente a cada pregunta planteada sobre un texto. La parte 6 evalúa el nivel inferencial, es decir, la intención del autor y los aspectos generales y particulares destacables del texto.
ANÁLISIS DE LA PRUEBA	
COMPRENSIÓN LITERAL	Se determina que el 55% de los estudiantes respondió apropiadamente a las preguntas de comprensión literal. Se puntualiza que su nivel es medio en lo referente al uso del parafraseo para realizar comprensiones literales.
COMPRENSIÓN INFERENCIAL	Se determina que el 23% de los estudiantes respondió apropiadamente a las preguntas de comprensión inferencial. Se puntualiza que su nivel es bajo y de gran dificultad en lo referente a la identificación de la intención del autor e ideas generales y específicas para realizar comprensiones de aspectos generales y particulares de un texto.

Tabla 1. Fuente propia. Análisis prueba de entrada.

Con el mismo propósito de evidenciar posibles orígenes de la problemática e iniciar un proceso de metacognición en los participantes sobre su propio proceso de aprendizaje, se indagó a 10 estudiantes en una sesión de grupo mediante un cuestionario semiestructurado (Ver anexo 2), sobre los procesos de comprensión lectora en lo referente al uso de estrategias de lectura y el

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

proceso de enseñanza aprendizaje. Los estudiantes manifestaron que sus estrategias de lectura consisten en la traducción literal o simplemente no completan las actividades, lo cual evidencia que sus dificultades para comprender textos en inglés se relacionan con su desconocimiento de estrategias de lectura específicas para el aprendizaje de la lengua extranjera y la desmotivación que ello genera. Además, la inexistencia de ambientes de aprendizaje que propendan por la enseñanza específica de dichas estrategias sobresale con mayor relevancia de acuerdo con lo expresado por los estudiantes en la sesión. Sobre esto los estudiantes refieren su falta de interés a causa de la poca didáctica que los docentes manejan en las estrategias de enseñanza.

En ese sentido, y siendo las TIC una oportunidad para el mejoramiento de los procesos enseñanza-aprendizaje, la institución educativa está iniciando un proceso de incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. A pesar de que en sus inicios este proceso fue interpretado por gran parte de la comunidad educativa como "una intrusión, como algo que necesariamente ha de utilizarse, pero sin saber muy bien porqué, para qué y cómo", es decir, desconociendo los efectos de su uso en el aprendizaje, en el currículo y en la organización de la propia institución" según Gros, 2000 referido por Teskeman (2007), surge para este estudio el interés y la oportunidad de integrar las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje lo cual conlleva a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo aporta un ambiente de aprendizaje enriquecido con TIC en el fortalecimiento de la habilidad de Comprensión de Lectura en inglés en estudiantes de grado 11 del Colegio Nydia Quintero de Turbay IED?

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Analizar los aportes de un ambiente de aprendizaje enriquecido con TIC al fortalecimiento de la habilidad de Comprensión de Lectura en inglés, en estudiantes de grado 11 del Colegio Nydia Quintero de Turbay IED.

2.2 Objetivos específicos

- Describir los resultados de la implementación del ambiente de aprendizaje enriquecido con TIC para el fortalecimiento de la habilidad de Comprensión de Lectura en inglés en los estudiantes.
- Comparar los cambios en el nivel de desarrollo de la habilidad de la Comprensión de Lectura en inglés en los estudiantes de grado 11, antes y después de implementar el ambiente de aprendizaje enriquecido con TIC.
- Identificar los aportes del ambiente de aprendizaje enriquecido con TIC al fortalecimiento de la habilidad de Comprensión de Lectura en inglés.

3. Marco teórico referencial

Este apartado pretende delimitar el estado actual de los avances relacionados con el objeto de conocimiento de la presente investigación y al mismo tiempo apoyar la comprensión de la propuesta del ambiente de aprendizaje llamado "Reading in English for life" a partir de la presentación de la literatura que lo fundamenta teóricamente.

3.1 Estado del arte

Las contribuciones de las investigaciones revisadas en las bases de datos y repositorios Redalyc, Continual ELT Teacher Development Collection, Scopus, Jstor, Scielo, Eric, Intellectum, Google Scholar y Dialnet, se encaminaron hacia la obtención de una visión global del problema abordado en la presente investigación y los objetivos planteados para este estudio.

Es importante aclarar que los estudios revisados no presentan características exactas en lo referente a la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera a partir de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, específicamente el estándar a abordar para el diseño del AA: "Utilizo variedad de estrategias de comprensión de lectura adecuadas al propósito y al tipo de texto" (Ministerio de Educación Nacional, 2006b, p.26). No obstante, sí se encontraron factores a tener en cuenta entre algunos de sus elementos tales como el fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora en inglés, la enseñanza de estrategias de lectura y el apoyo de recursos TIC en ambientes de aprendizaje presenciales. Por consiguiente, el proceso de búsqueda y revisión literaria se orientó hacia investigaciones con énfasis en los referentes mencionados.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

En cuanto a comprensión lectora, se focalizaron investigaciones llevadas a cabo tanto a nivel internacional como nacional en las cuales el aprendizaje y uso del idioma inglés como segunda lengua y lengua extranjera es vital para el desarrollo y progreso de la sociedad en el siglo XXI. En ese sentido, la investigación de Alviárez, Romero, y Pérez (2010) buscó determinar el conocimiento y uso de los principios constructivistas en los procesos de enseñanza de lectura de textos escritos en inglés. Para ello se usaron instrumentos como la entrevista semiestructurada y la observación de 14 docentes en clase (enseñanza del inglés como lengua extranjera) siguiendo una metodología de la investigación descriptiva.

En sus conclusiones los autores evidencian la forma en la que el enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés como lengua extranjera y el aprendizaje del proceso lector comparten varios postulados constructivistas de forma implícita tales como el énfasis en el proceso de aprendizaje y el rol activo del estudiante. De esa forma surgen aportes fundamentales para el planteamiento de técnicas e instrumentos dentro del diseño de la estrategia pedagógica del ambiente a implementar en la presente investigación ya que al final del estudio se plantea por una parte, la necesidad de verificar la efectividad del uso de estrategias pedagógicas constructivistas en el proceso de enseñanza de la habilidad de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera, y por otra, la necesidad de generar espacios para el acercamiento de los docentes al conocimiento, diseño y desarrollo de estrategias con base en principios constructivistas.

Por su parte Yandell (2013), concibe la lectura en su investigación como una construcción social de significados para lo cual hace énfasis en la importancia del contexto del texto el cual permite que los lectores compartan experiencias en común. Este autor pretendió determinar el tipo de relaciones que se generan dentro del aula de clase y su contribución al

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

proceso lector. Para ello observó una única lección que por sus particularidades convenía en la práctica real. En la clase observó a un docente guiando la lectura de un cuento con niños de 12 años. Sobresalió en el estudio la forma en la que el contenido del texto escogido y las preguntas generadoras por parte de la docente permitió a los estudiantes establecer conexiones entre el texto y la realidad de los lectores hallando un sentido más significativo a la lectura. En esta perspectiva, los resultados mostraron la efectividad de un diseño y una implementación que aporta información pertinente para la presente investigación sobre la necesidad de posibilitar espacios, actividades y, por consiguiente, estrategias en las que se le permita al estudiante indagar e ir más allá de la lectura y de esta forma la posibilidad de reconstruir colaborativamente el texto alrededor de sus intereses, sus necesidades y su contexto.

Vinculado a los principios constructivistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera, se abordaron los estudios de Al-munawwarah (2013) y Rahaman (2014) en los que sobresale el rol que juega el aprendizaje cooperativo dentro del aula de clases. Estos estudios aportan al diseño del AA de la presente investigación al concluir que, por una parte, el trabajo por grupos aumenta la motivación en el estudiante al tiempo que se le facilita la interacción con otros y, por otra parte, la generación y construcción de ideas para solucionar problemas relacionados con la comprensión de textos se incrementa, mejorando así la habilidad de comprensión lectora.

En cuanto a la investigación realizada por Palaniuk (2012), esta buscó determinar la utilidad de los organizadores gráficos en la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera. Para ello la investigadora realizó un estudio de caso en el que se utilizaron métodos de recolección de datos cualitativos y cuantitativos siguiendo una estrategia de diseño de la investigación naturalista. Se usaron pre y post-test mientras que durante la implementación se

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

aplicaron cuestionarios luego de cada una de las 8 sesiones de implementación. Las conclusiones de la investigación permiten visualizar los organizadores gráficos como herramienta óptima para el análisis de la información contenida en una lectura.

Con base en lo anterior, para la presente investigación se tuvo en cuenta dentro de la metodología pedagógica las ventajas de implementar sesiones de comprensión en las que se utilicen organizadores gráficos (para gestionar, plasmar y facilitar el proceso de comprensión), más allá del uso de preguntas que deriven en planas respuestas académicas.

Respecto a uno de los problemas de comprensión lectora de textos en inglés más comunes, la adquisición de vocabulario, las investigaciones de Montelongo, Hernández, Herter, & Cuello (2011) y Mulder, Ven, & Segers (2018) se fundamentaron en el rol que juegan la lengua materna y el contexto tanto de la palabra como del lector en dicho proceso de comprensión. Estas investigaciones establecieron que los antecedentes lingüísticos de los estudiantes de lengua extranjera apoyan la implementación de la estrategia de uso del contexto en lo relacionado con el aprendizaje de vocabulario y, por ende, la comprensión de textos.

En ese mismo sentido, de las investigaciones de Montelongo et al. (2011) y Mulder et al. (2018) se tuvo en cuenta para el presente estudio la enseñanza de cognados (palabras con similitud semántica y sintáctica en dos idiomas) como una estrategia viable para mejorar la comprensión de vocabulario en contexto aprovechando los conocimientos lingüísticos previos que traen los estudiantes debido a su lengua materna.

Además de los estudios ya mencionados, la información rastreada permitió evidenciar que la habilidad de comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera ha sido ampliamente abordada haciendo énfasis en la necesidad de que tanto estudiantes como docentes reconozcan y hagan uso asertivo de estrategias de lectura; esto con el objetivo de cumplir por una

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

parte, con el desarrollo de la habilidad mencionada y, por otra, con los estándares establecidos en el currículo según sea el caso tal y como se concluye en la investigación de Kumsiashvili (2018). Además de lo expuesto, dentro de las conclusiones relacionadas con la presente investigación se coincide en la importancia que tienen las estrategias como herramientas clave no sólo para la comprensión lectora, sino también para el logro académico y el éxito laboral.

De igual forma, en las investigaciones de Uribe-enciso (2015), Mistar, Zuhairi, & Yanti (2016) y Abdelhalim (2017) se abordó el rol que juegan las estrategias de lectura y su efectividad en el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora para el éxito académico. En ellas se realizaron estudios con un grupo control y un grupo experimental. Dentro de los instrumentos usados se encuentran cuestionarios y pruebas de lectura.

El aporte que brindan dichas investigaciones al presente trabajo tiene que ver con la generación de un ambiente de aprendizaje en el que la instrucción explícita de estrategias de lectura se lleve a cabo como parte de la estrategia de enseñanza para mejorar la habilidad de comprensión de lectura.

Por consiguiente y dando prioridad a la enseñanza guiada de estrategias de lectura, la investigación de Goui (2015), cita y aborda el enfoque de Paris, Wasik & Turner (1991), sobre la clasificación de las estrategias de lectura en tres etapas (antes, durante y después) que refieren específicamente a la enseñanza del uso de diferentes estrategias según el propósito con el que se hace la lectura de acuerdo con Grabe, William & Stoller (2001). El investigador utilizó como muestra 32 estudiantes de EFL, quienes estuvieron inmersos en 3 sesiones de clase (de cuatro horas y media), precedidas por un pre-test y seguidas por un post-test; el objetivo fue analizar y describir el impacto del uso de estrategias en la comprensión de textos en inglés. Este estudio reveló que la apropiación de las estrategias por parte de los estudiantes fue exitosa luego de las

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

sesiones de clase al tiempo que mejoraron su nivel de comprensión lectora. Por consiguiente, y como conclusión que sirve de referente para la presente investigación, sobresale la utilidad y efectividad de la enseñanza directa y modelación de las estrategias de lectura en los diferentes momentos del proceso (antes, durante y después de la lectura) por parte del docente con base en los objetivos de aprendizaje (Goui, 2015).

Por su parte, Romero (2013) investigó sobre el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado once con bajo nivel de desempeño en esta habilidad. Para ello implementó varias estrategias de prelectura (lluvia de ideas, ayudas visuales, interrogatorio anterior y vocabulario previo) en doce sesiones. Los resultados a tener en cuenta en la presente investigación son: 1. La activación del conocimiento previo del lector es elemento fundamental en una estrategia didáctica efectiva que surge de la necesidad de que dicho lector reconozca el contexto de la lectura. 2. Motivar y capacitar a los estudiantes en el uso de las estrategias de prelectura los hace más hábiles y seguros al leer un texto promoviendo el aprendizaje autodirigido como una herramienta para el mejoramiento personal y continuo.

Al respecto, Kavani, Amjadiparvar, & Lu (2018) investigaron el efecto de la instrucción basada en la estrategia sobre la motivación y la capacidad de comprensión de lectura de los estudiantes luego de 12 sesiones de implementación. Los estudiantes en el grupo experimental recibieron la instrucción de seis estrategias de lectura que consistían en hacer conexiones, predecir, cuestionar, monitorear, visualizar y resumir.

El estudio de Kavani et al., (2018) genera para la presente investigación la necesidad de implementar una instrucción basada en estrategias que no sólo pretende incrementar la habilidad de comprensión de lectura sino también la motivación del estudiante hacia dicho proceso.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

Con relación a la comprensión de los procesos existentes de forma alterna a la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera (EFL), Alsamadani (2009) buscó establecer la correspondencia entre el uso de estrategias metacognitivas de lectura (especialmente las de planeación, atención y evaluación) por estudiantes de EFL y su nivel de comprensión lectora. Para ello fueron aplicados y analizados instrumentos de naturaleza cuantitativa, como una prueba antes y después de la implementación para determinar el nivel de comprensión de lectura, e instrumentos de naturaleza cualitativa, como entrevistas estructuradas consistentes en preguntas abiertas para abordar el uso de estrategias de lectura por parte de los estudiantes.

La investigación concluyó, por un lado, que los estudiantes eran más conscientes del uso de las estrategias de planeación que de las de evaluación y, por otro lado, que no existe una relación directa entre el uso de estrategias de lectura por parte de los estudiantes y su nivel de comprensión lectora. No obstante, un resultado pertinente para la presente investigación, y que se abordará más adelante, son las consideraciones sobre la existencia de otros elementos a potenciar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las estrategias de lectura; factores dentro del ambiente de aprendizaje y algunos de sus componentes (el conocimiento previo del lector, su motivación hacia el aprendizaje y el propósito de las actividades y contenidos), son aspectos de gran injerencia en el nivel de comprensión que alcanzan los estudiantes (Almasadami, 2009).

Durante la última década varios investigadores continúan mostrando interés en indagar sobre la influencia del uso de estrategias metacognitivas en el mejoramiento de la habilidad de comprensión lectora en EFL, con el fin de proveer a los docentes con herramientas pedagógicas suficientes para potenciar la habilidad en mención. Al respecto, los estudios realizados por Ortiz, Méndez y Sánchez (2014) y Cola (2018) con estudiantes de bachillerato en colegios

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

públicos, aportan conclusiones valiosas para la presente investigación al confirmar un efecto positivo del conocimiento y uso de estrategias metacognitivas tanto para el desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura en estudiantes de EFL, como para el incremento de su motivación hacia el proceso de aprendizaje.

Los estudios anteriores son pertinentes para la presente investigación al evidenciar la manera como la instrucción de las estrategias de lectura se integra con la generación de metacognición en los estudiantes en procura del mejoramiento de su habilidad de comprensión de lectura tal y como concluye la investigación de Lopera (2012).

Con respecto a la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera con mediación TIC, el trabajo experimental de Beder (2012) evidenció una comparación entre el método de enseñanza presencial tradicional y uno mediado por el uso de un recurso TIC (dispositivos móviles) para el aprendizaje de una lengua extranjera y, más específicamente la adquisición de vocabulario. En ese sentido, su objetivo de estudio fue diseñar e implementar la realidad aumentada para el aprendizaje de nuevo vocabulario e indagar sobre sus efectos en dicho proceso. Para ello se realizó un experimento en el que 20 personas fueron distribuidas en dos grupos iguales; un grupo de control que usó el método de aprendizaje tradicional, es decir, flashcards físicas y el otro grupo que usó la herramienta de aprendizaje diseñada con realidad aumentada. Luego del análisis estadístico correspondiente, los resultados del experimento mostraron que existe una diferencia real en la memoria de largo plazo del grupo que utilizó la realidad aumentada. Dentro de las conclusiones de Beder (2012) pertinentes para la presente investigación se encuentran las posibilidades que brindan los dispositivos móviles debido a la integración de los sentidos del estudiante al proceso de aprendizaje lo cual facilita y mejora su atención a la vez que despierta su interés y motivación por aprender. Estas conclusiones aportan

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

información pertinente respecto a una metodología mediada por TIC para el fortalecimiento de la comprensión lectora.

Por su parte, las investigaciones de Montalvo (2013) y Alberola (2014) muestran el diseño de una estrategia para promover el fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora en inglés a través de la enseñanza explícita de estrategias de lectura y el uso innovador de las TIC. En estos casos los docentes diseñaron e implementaron herramientas multimedia e instrucciones dispuestas en sus respectivos blogs (diseñados por los docentes investigadores), en los que se alojaron varias lecturas de diferentes tipos de texto y actividades con el fin de motivar a los estudiantes a leer en inglés de forma autónoma y autodirigida. El diseño metodológico en ambos casos incluyó instrumentos de índole cuantitativo tales como pre y post-test, y de índole cualitativo, tales como el diario de la profesora, a la par de sus respectivos análisis. Los resultados según Montalvo (2013), indicaron que el uso de la tecnología y la enseñanza explícita y planeada de las estrategias de lectura, tales como reconocimiento de tipología textual, identificación de la idea principal, ideas de apoyo y aprender a hacer resumen, mejoraron la comprensión lectora de los estudiantes. Dentro de las conclusiones en la investigación de Alberola (2013), sobresale el hecho de que la enseñanza directa y escalonada de las estrategias de lectura mediante el uso de las TIC provee al estudiante con herramientas significativas que motivan y despiertan su interés hacia el mejoramiento en la habilidad de comprensión de lectura.

La conclusión pertinente para el presente estudio se basa en el diseño de una intervención pedagógica que aproveche las ventajas del uso de las TIC tales como la motivación, la interacción, la información y la comunicación para el fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

En ese mismo sentido y en relación al uso de diferentes estrategias de lectura y su enseñanza con mediación TIC, las investigaciones de Avendaño (2013) y Carchi (2017) analizaron el desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura mediante el uso pedagógico de la red social Facebook. En estas intervenciones pedagógicas los investigadores dispusieron diferentes actividades tipo juego a través de la plataforma mencionada por su popularidad y facilidad de acceso para los estudiantes. Dentro de las conclusiones de estos trabajos pertinentes para el presente estudio cabe mencionar: 1. El proceso de enseñanza-aprendizaje de estrategias de lectura mediado por TIC, fortalece la habilidad de comprensión lectora, siendo los juegos y el uso del Facebook herramientas de gran impacto en la motivación de los estudiantes. 2. El uso pedagógico de Facebook capta la atención de los estudiantes fomentando así la participación y, por ende, la lectura colaborativa.

En cuanto al trabajo de Rativa, Pedreros y Nuñez (2012), realizaron una investigación acción con participantes de grado décimo de un colegio público. Su objetivo fue explorar el impacto del uso de actividades y herramientas de la web 2.0 para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes. Para ello utilizaron instrumentos como el cuestionario y la observación. La intervención pedagógica posibilitó a los estudiantes el navegar por diferentes sitios web con contenido variado en relación con las lecturas propuestas (vocabulario, gramática, juegos, etc.). De acuerdo con los resultados, los estudiantes tienden a hacer uso constante de diferentes y variados sitios web que les permiten solucionar sus actividades académicas al tiempo que, por su interactividad les posibilita motivarse, involucrarse y comprometerse con el desarrollo de su proceso de aprendizaje y para el caso, con el fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora. Específicamente, esta investigación se relaciona con la presente al concluir que las actividades de lectura en formato impreso ayudan directamente al desarrollo de la

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

comprensión lectora teniendo en cuenta que el lector puede subrayar las ideas, releer y tener una referencia física al alcance en cualquier momento. Por lo anterior se incluyeron actividades de este tipo dentro del diseño de las sesiones. Finalmente, y aunque en el estudio surgieron limitaciones como el reducido acceso a internet e incluso a salas con computadores dentro del colegio, otros resultados pertinentes para la presente investigación apuntan hacia la usabilidad de los recursos, imágenes, sonidos y juegos virtuales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que facilitaron y promovieron una actitud cooperativa entre los estudiantes.

Durante los últimos años el interés de los investigadores se ha volcado sobre el uso de las TIC en los salones de clase para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera con la presunción de que la generación actual es nativa digital. Sin embargo, tal y como lo concluye la investigación de Kızıl (2017), el conocimiento y uso que hace la generación actual recae principalmente en la comunicación por lo que se desaprovecha la variedad de herramientas tecnológicas existentes para el fortalecimiento del aprendizaje de una lengua extranjera. En ese sentido, dicha investigación contribuye a la presente al implicar la necesidad de instruir a los estudiantes sobre la potencialidad de los recursos de la Web 2.0 para el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con base en los estudios referenciados, en el ámbito pedagógico, se establece que una estrategia didáctica fundamentada en un modelo constructivista con enfoque sociocultural requiere abordar tanto el aprendizaje colaborativo como el cooperativo de acuerdo con el Proyecto Conexiones (2015). En lo disciplinar, específicamente la habilidad de comprensión de lectura en inglés se evidencia que su fortalecimiento se da mediante la enseñanza explícita de estrategias de lectura que requieren ser abordadas de forma integral en lugar de su fragmentación según los momentos de lectura (antes, durante y después). En ese sentido surge la necesidad de

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

instruir a los estudiantes sobre estrategias mediadas por procesos de metacognición. Finalmente, con relación a la mediación de herramientas TIC dentro de un AA, se establece que estos recursos poseen características que al ser debidamente manejadas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje aportan y apoyan efectivamente al fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera.

3.2 Marco teórico Conceptual

En el siguiente apartado se definen los referentes conceptuales y teóricos que sustentan la presente investigación "Ambiente de aprendizaje enriquecido con recursos TIC para el fortalecimiento de la habilidad de Comprensión de Lectura en inglés". Específicamente se consideran en primer lugar, aspectos pedagógicos que incluyen el Constructivismo como modelo pedagógico y su enfoque sociocultural de Lev Vigotsky el cual se relaciona directamente con la planificación y diseño del ambiente de aprendizaje propuesto en este estudio. En segundo lugar, se abordan aspectos disciplinares iniciando con la definición de competencia, habilidad, y su relación, haciendo énfasis en la habilidad de comprensión de lectura en inglés y las estrategias asociadas a su proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, en tercer lugar, se abordan aspectos relacionados con el papel de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando las posibilidades que brinda para el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en inglés dentro del AA propuesto en la presente investigación en lo referente a motivación, interacción y construcción de saberes.

3.2.1 REFERENTE PEDAGÓGICO

CONSTRUCTIVISMO SOCIAL

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

El PEI de una institución y sus orientaciones pedagógicas se materializan a través de los ambientes de aprendizaje de acuerdo con la SED Bogotá (2012). El planteamiento anterior es coherente con la consideración de Salinas, De Benito, & Lizana (2014) al comprender la propuesta de ambientes de aprendizaje como escenarios sociales; a ellos subyace por consiguiente una teoría del aprendizaje constructivista. En ese sentido, el AA propuesto en el presente proyecto se sustenta en una teoría del aprendizaje constructivista y más específicamente en el Constructivismo Social por ser el enfoque pedagógico del Colegio Nydia Quintero de Turbay, lugar donde se llevó a cabo esta investigación.

Al respecto, Pourhosein Gilakjani, Mei Leong, & Nizam Ismail (2013), sugiere que el constructivismo presupone el aprendizaje como un proceso al considerarlo como la construcción activa y social de saberes, hecha por el estudiante. Al respecto, Vygotsky mencionado por la SED (2012, p.20), plantea que:

“El proceso de desarrollo en el niño es un resultado del proceso de apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad a lo largo de toda historia social, es decir que el estudiante nace rodeado de personas y situaciones que a lo largo de su vida le servirán como referente para su propio aprendizaje. Se hace inherente a toda persona la importancia de su contexto socio cultural para generar procesos de aprendizaje, porque está demostrado que toda persona necesita del otro para aprehender”.

De esta forma, Vygotsky (1978) postuló que el aprendizaje se da principalmente por la interacción social colaborativa y la comunicación al ser el intercambio de ideas la herramienta más poderosa en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. A este enfoque se le conoce como Constructivismo Social el cual da paso para la comprensión del desarrollo de los procesos psicológicos superiores en los individuos; tales procesos como por ejemplo la comunicación, el

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

lenguaje y el razonamiento, son necesarios para el fortalecimiento de la habilidad deseada en la Zona de Desarrollo Próximo, es decir, para fortalecer las posibilidades de aprendizaje existentes entre lo que el estudiante ya posee y lo que puede llegar a desarrollar o fortalecer mediante la interacción, cooperación y colaboración con un par y/o su docente.

Con base en lo anterior, para esta investigación se parte de la postura constructivista retomada en Westwood (2008), la cual considera la importancia de la interacción social, el lenguaje y la comunicación en aulas constructivistas que se fundamentan en actividades grupales y por consiguiente en el aprendizaje colaborativo y cooperativo. Es decir, en el presente estudio se aborda en el AA una estrategia didáctica conformada por varias técnicas didácticas de acuerdo con lo considerado por Tobón, Pimienta, & Garcia (2010), y para el caso el aprendizaje colaborativo y cooperativo. Esta estrategia más allá de referir al empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J., 1999), trasciende a procesos de resignificación en los estudiantes como resultado de la construcción y mediación social según el Proyecto Conexiones (2015).

Al respecto Quiñones (2005) y González (2012) afirman que en el constructivismo social el docente actúa como mediador entre el nuevo conocimiento y quien aprende, motivándolo hacia la búsqueda constante de nuevas formas de abordar las situaciones mediante el diálogo y la colaboración con otros; también enseñándolo a pensar sobre su propio proceso de aprendizaje para que aprenda a aprender. Mientras tanto quien aprende, actúa de forma autónoma e independiente en busca de la propia construcción de nuevos aprendizajes a partir de su experiencia (interacción con el contenido, sus pares y su docente) sin dejar de lado sus aprendizajes previos.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

En ese sentido, para el presente estudio se potencializó la planeación y ejecución del AA al proveer a los estudiantes con posibilidades de interacción, motivación y colaboración para el desarrollo de habilidades comunicativas, específicamente la habilidad de comprensión lectora en inglés (lengua extranjera).

AMBIENTE DE APRENDIZAJE (AA)

Un ambiente de aprendizaje (AA) reviste de gran importancia dentro del acto educativo al ser definido de forma concreta por Herrera (2006) como el contexto donde interactúan estudiantes y docentes con ciertos contenidos mediante determinada metodología, gracias a lo cual se da un proceso de mediación cognitiva entre los participantes y por ende, una construcción social del conocimiento.

Así mismo, Salinas et al. (2014) consideran los ambientes de aprendizaje como espacios y condiciones generadas por el docente para proveer a los estudiantes con nuevas y más significativas oportunidades de interacción y por ende de construcción del conocimiento. Desde la propuesta de estos autores se evidencia como elemento clave de un AA al estudiante que, como sujeto activo y participante, reconoce sus propios intereses y necesidades. Por consiguiente, se presupone en la actualidad un estudiante como centro del acto educativo que evidencia su participación actuando y reflexionando sobre su propio proceso de aprendizaje debido a su necesidad de aprender a aprender según las consideraciones de Rodríguez & Vásquez (2013).

Otros elementos de los AA tales como la formulación de propósitos formativos para su diseño son considerados por la SED (2012, p.24) al referirse a los mismos como: "ámbitos escolares de desarrollo humano que siempre deben tener una intención formativa" es decir, un propósito que encauce las acciones dentro del AA hacia el desenvolvimiento deseable del sujeto.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

En ese mismo sentido, la SED (2006, p. 29) considera que “los elementos que constituyen los ambientes de aprendizaje se conciben como espacios presenciales, enriquecidos, dinámicos y en constante cambio, agradables en experiencias significativas, con gran variedad de recursos (virtuales, físicos, entre otros)”. De allí que en la actualidad sean validados los escenarios presenciales de aprendizaje apoyados por recursos TIC como elementos importantes para la motivación, estímulo y aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior permite establecer que la relevancia del uso de recursos TIC como apoyo en el AA implementado en la presente investigación deriva de las posibilidades que brinda para potenciar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades.

La presente investigación evidencia un escenario de aprendizaje enriquecido con recursos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con la intencionalidad pedagógica de fortalecer la habilidad de comprensión de lectura en inglés en estudiantes de grado 11 mediante la enseñanza directa de estrategias de lectura.

3.2.2 REFERENTE DISCIPLINAR

En este apartado se aborda la definición de competencia y habilidad estableciendo su relación como referente clave para introducir el concepto de competencia comunicativa a través de la historia, y posteriormente profundizar en los estándares hasta determinar la competencia y más específicamente, la habilidad en la cual se hace énfasis en la presente investigación.

COMPETENCIA Y HABILIDAD

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en inglés United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), UNESCO:

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

"Se entiende por competencia la capacidad, expresada mediante los conocimientos, las habilidades y las actitudes, que se requiere para ejecutar una tarea de manera inteligente en un entorno real o en otro contexto" (2008, p.7).

La definición anterior permite situarse en el ámbito de la educación ya que de acuerdo con Araujo (2007), se sugiere la idea de que las competencias son un conjunto de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer), y actitudes (querer hacer), relacionados directamente con la preparación e instrucción que necesita un individuo para resolver los problemas que se presenten en su entorno e incluso lograr la transformación de este.

En esa perspectiva, el "*Programme for International Student Assessment*", es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), refiere a las competencias haciendo especial énfasis en el saber hacer, es decir, en las habilidades que los individuos necesitan desarrollar para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar las diferentes situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán de tales habilidades.

Al definir por consiguiente que una competencia involucra la movilización de destrezas y habilidades bajo los postulados del proyecto Deseco (OCDE, 2005) , se toma para este proyecto el planteamiento de que la habilidad se refiere al *saber hacer* y tiene relación directa con el manejo y aplicación de las herramientas necesarias para la actuación apropiada de los individuos según el contexto.

Con base en lo anterior y teniendo en cuenta las implicaciones disciplinares de esta investigación, surge la necesidad de abordar específicamente la competencia comunicativa y el saber hacer, es decir, a continuación se profundiza en la habilidad de comprensión de lectura de

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

acuerdo con lo expuesto por el MEN (2006) en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés.

COMPETENCIA COMUNICATIVA

En el campo de la lingüística, "Competencia" se asocia en sus inicios con Noam Chomsky quien profundizó diferenciando entre competencia (conocimiento del hablante - oyente de la lengua) y rendimiento (uso de la lengua en situaciones reales). Sus aportes enriquecieron un punto de vista comunicativo de gran relevancia para la enseñanza de lengua más adelante.

Luego y más allá del aspecto lingüístico ya enunciado por Chomsky, Hymes (1972), atañe aspectos sociolingüísticos a la definición de competencia comunicativa. Este autor consideró la competencia comunicativa como la habilidad de usar la competencia gramatical de la lengua (innata en el ser humano según Chomsky) en diferentes situaciones comunicativas. Por su parte, Widdowson (1983) enfatizó en un uso más real de la lengua al referirse a la competencia comunicativa como la habilidad procesual de usar el conocimiento como medio para la construcción de significados en una lengua. Recientes investigaciones sobre competencia comunicativa se fundamentan en modelos propuestos para el desarrollo de esta por autores como Canale - Swaim y Bachaman - Palmer citados por Bagari & Mihaljevi (2007).

Para la investigación específicamente se abordaron las consideraciones del "Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER)" establecidas por el Consejo de Europa (2002), en lo referente a los componentes de la competencia comunicativa teniendo en cuenta que Colombia apunta actualmente todas sus políticas hacia una calidad educativa que le permita a los individuos acceder al conocimiento y

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

al saber hacer en el siglo XXI haciendo énfasis en procesos de enseñanza aprendizaje enmarcados en el desarrollo de las competencias.

La adopción del MCER por consiguiente, se convierte en el referente de metas específicas que articulan el desarrollo de la competencia comunicativa a través de los diferentes niveles en Colombia que dan lugar al surgimiento de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (Ministerio de Educación Nacional, 2006a) como un instrumento que permite establecer los niveles de desempeño en inglés de un estudiante durante la Educación Básica y Media en nuestro país.

En este sentido, para la investigación y según la población objeto de estudio, luego de la prueba diagnóstico se encontró que la mayor parte de los participantes se ubican en el nivel A1 referenciado en el MCER por el Consejo de Europa (2002, p.36), como “el nivel más bajo del uso generativo de la lengua, el punto en el que el alumno puede interactuar de forma sencilla, sabe plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene; realiza afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos y sabe responder a cuestiones de ese tipo cuando se las formulan a él, en lugar de depender simplemente de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado lexicalmente de frases que se utilizan en situaciones concretas”.

Teniendo en cuenta que la población se encuentra finalizando grado once, debe estar en el nivel de dominio B1 de acuerdo con los estándares propuestos por el MEN (2006). Según lo planteado, el individuo ubicado en el dominio B1 en la habilidad de lectura (de acuerdo con el planteamiento del problema y objetivo de investigación), “es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio”, (Icfes, 2019, p.107).

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

Antes de considerar la habilidad de lectura, es necesario partir de la mencionada Competencia comunicativa abordada en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, la cual abarca la Competencia Lingüística, referida al conocimiento y uso en contexto de los recursos formales de la lengua, la Competencia pragmática, referida al uso funcional de los recursos lingüísticos, y la Competencia sociolingüística, referida al conocimiento de las condiciones sociales y culturales implícitas en el uso de la lengua. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2006b), dentro de estas competencias se deben considerar las habilidades de comprensión, subdividida en habilidad de escucha y de lectura, y las habilidades de producción, subdivididas en habilidades de escritura, monólogo y conversación, fundamentándose inicialmente en las consideraciones de McNamara (2007) quien habla de "grados de competencia" en función de cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir.

En esta perspectiva, para esta investigación se enfatizó en el fortalecimiento de la habilidad de "Comprensión de lectura" en los estudiantes de grado once del Colegio Nydia Quintero de Turbay con base en el planteamiento del problema.

Para considerar la habilidad de comprensión de lectura se aborda en primera instancia la definición de leer ya que es considerado proceso clave y centro de la habilidad en mención que atiende al "saber leer" de acuerdo con McNamara (2007).

Al respecto, para la Real Academia Española en su versión en línea (2014), leer se define como "Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados" entendiéndose como un proceso inicial y básico de decodificación. Sin embargo, otras definiciones más elaboradas permiten entender la envergadura de dicho proceso.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

En ese sentido, para la OCDE (2009, p.16) leer refiere a una habilidad más que a conocimientos: "capacidad de comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos con el fin de lograr los objetivos propios para desarrollar conocimientos y potencial, y participar en la sociedad".

Para esta investigación, leer refiere a la comprensión de los significados contenidos en un texto escrito, proceso considerado en Nunan (2003) como un proceso en el que el lector combina la información de un texto con su propio conocimiento para construir significado siendo la comprensión su objetivo principal.

COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS

Al definir el acto de leer como un proceso cuya finalidad es la comprensión, McNamara (2007) considera que para que un individuo comprenda lo que lee requiere de la construcción de referentes lingüísticos y socioculturales que le permitan hacer inferencias dentro de un texto.

Por su parte, según Snow (2002), comprensión de lectura se refiere a los procesos de abstracción, así como de construcción de significado que se dan a través de la interacción y participación con el lenguaje escrito.

Al respecto, Brown (2007) redefine el proceso de leer en lengua extranjera planteando la necesidad de desarrollar estrategias que le permitan al individuo hacer esas inferencias y llegar a la comprensión. Pressley refiere en el mismo sentido que leer comprensivamente implica lectores que además de hacer el respectivo reconocimiento del vocabulario, sean activos a medida que leen, usando una variedad de estrategias para la comprensión de una manera articulada en la medida en la que van leyendo.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

Teniendo en cuenta el objetivo planteado en esta investigación y la necesidad de hallar respuestas al planteamiento del problema, se parte por identificar la manera en la que los individuos logran desempeñarse asertivamente en diferentes situaciones que requieren de su comprensión lectora en inglés. Con este propósito, McNamara (2007) sustenta que un lector exitoso implementa deliberada y conscientemente determinadas estrategias para que se dé la comprensión.

ESTRATEGIAS DE LECTURA Y METACOGNICIÓN

De acuerdo con McNamara (2007), una estrategia de comprensión de lectura es una acción cognitiva o comportamental que se promulga bajo determinadas condiciones contextuales con el objetivo de mejorar algún aspecto de la comprensión. De allí que gran parte de las investigaciones sobre estrategias de comprensión lectora en inglés hacen énfasis en los modelos de lectura y los procedimientos cognitivos para desarrollarlos.

Las estrategias específicas para la lectura se han clasificado por diferentes autores en aquellas que son utilizadas por un lector antes, durante y después de la lectura. Otros las clasifican en cognitivas y metacognitivas. Recientemente el interés se ha volcado hacia los procesos metacognitivos emergentes detrás del uso de las estrategias para la comprensión lectora, teniendo en cuenta que, para comprender un texto, el lector debe utilizar su conocimiento sobre sus procesos metacognitivos según (Karbalaie, 1998).

En ese sentido, la metacognición hace referencia a la identificación, apropiación y control que hace el lector de diferentes estrategias de lectura según lo planteado por Arismendi, F., Colorado, D., Grajales L. (2011).

Con base en todo lo anterior, para la investigación se reconoce la importancia de la "metacognición" en la lectura ya que al igual que Oxford (2011), se consideran los beneficios del

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

uso de las estrategias para el aprendizaje de una lengua. Esta perspectiva resalta las ventajas de un aprendiz de lengua consciente de la selección, control y uso de las estrategias de lectura a lo que se refiere como proceso de metacognición. Este proceso conlleva a las estrategias de aprendizaje del lenguaje asociadas a las de lectura que han sido definidas por la misma Oxford (2011, p.1) como "las estrategias utilizadas por los estudiantes para mejorar su propio proceso de aprendizaje, especialmente importantes para el aprendizaje de idiomas ya que son herramientas para su participación y auto direccionamiento". Lo anterior es esencial para el desarrollo de la ya considerada habilidad de comprensión de lectura en inglés teniendo en cuenta que las estrategias permiten planear, regular, monitorear y evaluar (metacognición) los aspectos cognitivos del aprendizaje de una lengua extranjera, haciendo referencia a los estudiantes de lengua en el aula (Karbalaei, 1998; Oxford, 2011).

Por su parte, algunos autores clasifican las estrategias en los siguientes tres grupos de metacognición: "Planning, monitoring, and evaluating strategies" (Israel, 2007; Pressley & Afflerbach, 1995). Al respecto, las "estrategias de planeación (Planning strategies)" se usan antes de la lectura y entre ellas se encuentran la activación de conocimientos previos (Israel, 2007) y la predicción de la información general del texto, así como de su estructura (Almasi & Fullerton, 2011).

Duke y Pearson (2002), refieren a la activación de conocimientos previos como el uso de aquellos conocimientos ya existentes en el individuo y que le permiten establecer relaciones con el nuevo conocimiento presentado en el texto. Estos autores refieren el surgimiento de esta estrategia en los postulados de Ausbel y más adelante en sus propios postulados como autor de la teoría que asume la comprensión como el puente entre lo conocido y lo nuevo.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

Para la activación de conocimientos previos Moreillon (2007), propone la lluvia de ideas mientras McGinley y Denner (1987), citados por Duke y Pearson (2002), proponen entregar el vocabulario clave de la lectura con el fin de que los individuos redacten un texto prediciendo el tema de la lectura. Para la predicción del texto se implementa la ayuda de imágenes, ilustraciones y subtítulos.

En lo relacionado con la identificación de la estructura del texto, su importancia radica en la posibilidad que le brinda al individuo para organizar su entendimiento y por ende las ideas relacionadas con el texto . Para ese ordenamiento de ideas dentro de la implementación del AA propuesto en esta investigación, se utilizarán organizadores gráficos al ser estos una de las últimas herramientas más utilizadas según las recientes investigaciones reportadas en Duke y Pearson (2002).

Por su parte, las estrategias de monitoreo (Monitoring strategies) son aquellas que ocurren durante la lectura. Dentro de estas estrategias de monitoreo se encuentran la comprensión del vocabulario, auto-cuestionarse (self-questioning) e inferir la idea principal de cada párrafo (Almasi y Fullerton (2011). Para la estrategia de comprensión de vocabulario se pueden tomar aquellas palabras clave y necesarias para la comprensión de la lectura haciendo énfasis en los cognados siendo estas palabras con similar estructura y significado tanto en la lengua materna como en la extranjera, inglés para nuestro caso (Celce-Murcia et all, 2014).

La estrategia de auto cuestionamiento se refiere a la reflexión que debe hacer el lector sobre su propia comprensión en relación con el texto mientras está leyendo (Israel, 2007; Pressley, 2002). Para llevarla a cabo los individuos deben estar en la capacidad de prestar atención a los detalles de las acciones/eventos para así realizar sus propias preguntas en relación con la lectura. Al respecto, Durke y Pearson (2002) citan los trabajos de Raphael y

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

McKinney, 1983; Raphael y Pearson, 1985; Raphael y Wonnacott, 1985; en ellos se propone la técnica llamada QARs que consiste en identificar 3 tipos de relaciones existentes entre las preguntas y las respuestas: 1. Right There (la pregunta y su respuesta están explícitas en el texto), 2. Think and Search (preguntas y respuestas están en el texto pero requieren de ser identificadas de forma inferencial y 3. Think and Search (preguntas que surgen con base en la lectura pero cuyas respuestas son generadas gracias al conocimiento previo del lector. Así mismo Yopp citado en Duke y Pearson (2002), propone la implementación de la misma estrategia, pero con tendencia metacognitiva.

Por su parte, las estrategias de evaluación son aquellas empleadas después de la lectura que refieren a las posibilidades de aplicar lo que se ha leído en otras situaciones. Entre ellas principalmente se encuentra la estrategia de resumir. Para aplicarla Cunningham (1982), propone un procedimiento conocido como el GIST. Aquí los estudiantes deben crear resúmenes de 15 o menos palabras para aumentar en la densidad del texto desde simples oraciones hasta párrafos más completos.

Con base en el objetivo de la investigación y con el fin de obtener una amplia perspectiva del proceso de lectura, para este estudio se diseñó e implementó un AA que abordó las estrategias de *planeación* (antes de la lectura) con énfasis en la activación de conocimientos previos y la predicción, estrategias de *monitoreo* (durante la lectura) profundizando en la comprensión del vocabulario específicamente cognados e identificación de la idea principal, y estrategias de *evaluación* (después de la lectura) haciendo énfasis en el resumen.

La anterior selección se realiza con base en la afirmación de Duke y Pearson (2002), quienes sugieren que la enseñanza para la comprensión de lectura se da de una mejor forma cuando se enseñan pocas estrategias, pero estas son bien enseñadas.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

En lo relacionado con la enseñanza de estrategias de lectura, Wallace (1992) considera que las estrategias de lectura están inmersas en el mismo proceso de aprendizaje de la lengua más que en la enseñanza propia de habilidades o estrategias. Por su parte McNamara (2007), considera la necesidad de que los profesores enseñen de forma explícita las estrategias pertinentes para la comprensión de textos. De acuerdo con el planteamiento del problema en esta investigación, se considera entonces que el aprendizaje y uso de las estrategias de lectura por parte del estudiante, requieren de un entrenamiento planeado y acompañado por un docente guía teniendo en cuenta las pocas posibilidades de que los estudiantes de inglés como lengua extranjera sean expuestos al idioma fuera del aula de clases (Karbalaeei, 1998).

De allí que la planeación y ejecución pertinente de un AA para la enseñanza de estrategias de lectura requiere del establecimiento de los objetivos de aprendizaje, las estrategias y los procedimientos, así como los recursos de evaluación acordes con las necesidades de los aprendices.

Al respecto, Oxford (2011) compara varios modelos propuestos por diferentes autores para la enseñanza de estrategias.

Para la implementación, se adaptó un propio modelo para la enseñanza de las estrategias ya que es autónomo de cada docente identificar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y establecer las formas, procedimientos y evaluación pertinentes para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Moreillon, 2007). Al iniciar cada lección sobre estrategias de lectura fue preciso comenzar con una actividad de motivación que le permitiera al estudiante participar activamente en el proceso de aprendizaje. Durante esta actividad se buscaba la activación de conocimientos previos a través de preguntas generadoras que permitieran establecer relaciones entre el nuevo tema y el contexto de los estudiantes. Para ello se plasmaban las respuestas de los estudiantes en

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

un mapa general colaborativo que les permitiera visualizar sus ideas previas; acto seguido, se hacía el establecimiento y presentación de los objetivos de la lección siempre evidenciando la utilidad del nuevo conocimiento para la vida fijándolos para que sirvieran de referente a docente y estudiantes. Luego se procedía a hacer la presentación de la estrategia a seguir lo cual podía hacerse modelado por el profesor o en construcción con los mismos estudiantes. Además de la presentación, se daba la posibilidad de una práctica guiada de la estrategia para lo cual era pertinente reflexionar y establecer de igual forma los roles de los estudiantes y procedimientos a seguir para alcanzar los objetivos planteados. Para el cierre de la lección se incluía un intercambio de ideas entre los estudiantes de tal forma que se lograra la identificación y apropiación del conocimiento pertinente a la estrategia trabajada; dicha reflexión podía darse tanto escrita como oralmente plasmando las ideas en un mapa mental general colaborativo que permitía contrastar lo que se aprendió al finalizar cada sesión con lo que se sabía al comienzo de la misma. De igual forma, para el cierre se buscaba el enriquecimiento de la sesión al incluir una evaluación (Moreillon, 2007). Finalmente, se establecía una actividad extra para la casa que les permitiera reforzar de forma autónoma lo trabajado en cada sesión. En dos de las sesiones se instó mediante la página en wix a diligenciar un formulario en Google el cual contenía preguntas sobre el rol desempeñado en la sesión, la utilidad de la estrategia trabajada y nuevos contextos en los que dicha estrategia podría ser aplicada.

A continuación, se dispone una figura que permite visualizar los momentos utilizados para la enseñanza de las estrategias de lectura dentro de cada una de las 5 sesiones del AA.

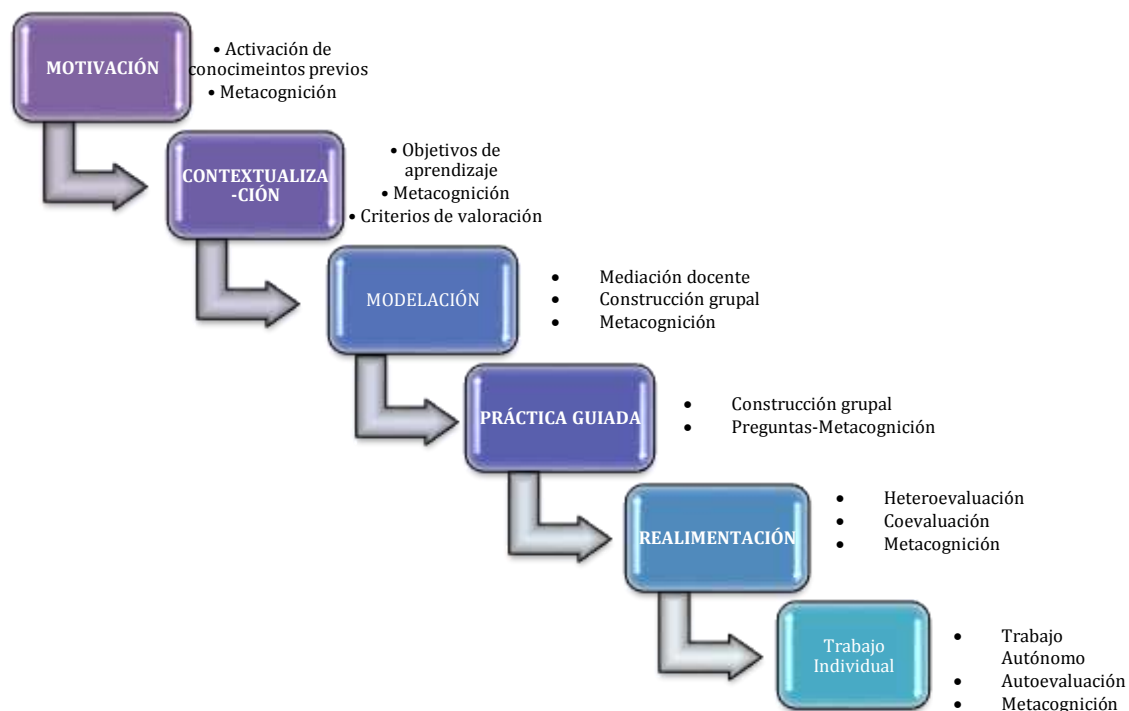


Figura 7. Momentos del AA. Fuente: Propia

3.2.3 REFERENTE TIC- EDUCACIÓN: COLABORACIÓN, INTERACCIÓN Y MOTIVACIÓN

Varios recursos propios de un ambiente de aprendizaje presencial tales como el texto escrito, los organizadores gráficos, los diccionarios, etc., se incluyen en las estrategias mencionadas en el apartado anterior. Sin embargo, surge la necesidad de abordar las TIC con mayor énfasis teniendo en cuenta que ejercen un papel importante hoy en día, si es que no un pilar, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua (Trujillo, 2007). En este sentido, se establecen aquí los límites de alcance de la integración TIC propuesta para el diseño e implementación del AA en la presente investigación con el fin de apuntar hacia el fortalecimiento de la habilidad de comprensión de lectura en inglés.

El referente teórico TIC-educación resulta de la intención de enriquecer un AA con recursos TIC que, considerados por la Comisión de las comunidades europeas (Consejo y

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

Parlamento, 2001, p.3) como "una gama amplia de servicios, aplicaciones y tecnologías, que utilizan diversos tipos de equipos y de programas informáticos, y que a menudo se transmiten a través de las redes de telecomunicaciones", proveen a los docentes de lenguas con una gran variedad de herramientas y recursos educativos.

No obstante, y con la pretensión de que su apropiación sea más allá del uso instrumental de las TIC, Kofi (2003) hace referencia a ellas como instrumentos que permitirán a los países en vía de desarrollo alcanzar los objetivos del milenio de tal forma que se pase de la era de la información a la sociedad del conocimiento en busca de mejorar la calidad de vida de las personas.

En este sentido, se visualiza la integración de las TIC al escenario educativo propuesto como el uso de estas al beneplácito de los objetivos de aprendizaje planteados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje logrando su transformación y fortalecimiento de forma colaborativa y cooperativa (Marques, 2014). Como resultado de dicha integración TIC se obtienen momentos de interactividad (relación del sujeto que aprende con el contenido de enseñanza) e interacciones (relaciones entre sujetos que aprenden) ya sean presenciales o virtuales.

La relación TIC-educación aquí es evidente teniendo en cuenta a Coll (2009), quien define la relación tecno-pedagógica con base en las características de las diferentes herramientas tecnológicas disponibles y el uso que se pretende hacer de ellas en las prácticas educativas.

Para esta investigación las TIC intervienen como instrumentos mediadores de la actividad conjunta desplegada por profesores y alumnos durante el acto educativo (Coll, 2009).

Inicialmente en el ambiente, se busca la construcción de saberes partiendo de una planeación previa por parte de la docente como agente motivador, y una implementación conjunta con el estudiante hacia la enseñanza-aprendizaje efectiva de estrategias de lectura para la comprensión

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

de textos impresos en inglés en un AA enriquecido con recursos TIC (herramientas multimedia y de la Web 2.0, página web en Wix y red social Facebook).

Al considerarse la Web 2.0 por Salinas (2008, p.71) como “un concepto que se relaciona con la nueva manera en que los usuarios quieren utilizar Internet. De una forma más personal, más participativa, más colaborativa”, se promueve una relación TIC-Educación potenciando un docente facilitador de procesos y un estudiante activo y participante de su propio proceso, ambos agentes creadores de conocimiento. Salinas (2008) considera que la Web 2.0 es, mucho más una actitud que una tecnología.

Al utilizar herramientas TIC se posibilita y motiva al lector para construir más y mejores significados de diferentes maneras al mismo tiempo además de contribuir al desarrollo de las habilidades para el siglo XXI (la lectura, el acceso y manejo de la información y la construcción del conocimiento) mencionadas por la Comisión Europea (Consejo y Parlamento, 2001).

Lo anterior permite establecer la importancia que tienen las TIC dentro del AA propuesto en la presente investigación en lo referente a la potenciación de factores intrínsecos a los procesos de enseñanza y aprendizaje tales como la motivación, la interacción y por ende, la colaboración.

En lo referente a la motivación, una de las principales ventajas de la integración de las TIC en un AA son los estímulos sensoriales que más allá de estimular los sentidos, propenden por estimular y mantener la motivación del estudiante hacia el aprendizaje de acuerdo con Herrera (2004).

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

4. Descripción del ambiente de aprendizaje mediado por TIC

El AA denominado "Reading in English for Life" consistió en la planeación e implementación de 5 sesiones presenciales mediadas con recursos TIC alojados y dispuestos en un sitio web diseñado y creado en la plataforma WIX cuyo dominio es:

<http://zaracedasua.wixsite.com/readingcomprehension>.

Ambiente de aprendizaje enriquecido con recursos TIC para el fortalecimiento de la habilidad de Comprensión de Lectura en inglés "Reading in English for Life" Colegio Nydia Quintero de Turbay I.E.D.		
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	Asignatura: Inglés Grado: Once	Docente(s): LORENA SUA Fecha: Septiembre a noviembre de 2016 Duración: 2 meses
COMPETENCIA Y ESTANDAR A DESARROLLAR	Competencia comunicativa: Según los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional a través de la guía 22 de 2006 y los Derechos Básicos de Aprendizaje de inglés de 2016, se definen los criterios y orientaciones que guían el desarrollo de la competencia comunicativa como pilar de los procesos de enseñanza y aprendizaje de este idioma. Por consiguiente, esta es la competencia por desarrollar en el presente ambiente de aprendizaje. Dentro de esta competencia se encuentran la Competencia Pragmática, la Competencia Lingüística y la Competencia Sociolingüística que de acuerdo con el MEN no se deben trabajar indistintamente. En los estándares generales se establecen los estándares específicos (para cada grupo de grados) los cuales abordan las habilidades de comprensión, que a su vez se subdividen en habilidades de escucha y lectura, y las habilidades de producción que a su vez se subdividen en habilidades de escritura, monólogo y conversación. Para este AA específicamente se fortalecerá la habilidad de comprensión de lectura con base en el estándar "Selecciono y aplico estrategias de lectura apropiadas para el texto y la tarea".	
OBJETIVO GENERAL DE APRENDIZAJE	Identifica y emplea estrategias antes, durante y después de la lectura para el mejoramiento de su comprensión de textos en inglés.	
TÉCNICAS DIDÁCTICAS	Lluvia de ideas, Trabajo Cooperativo y colaborativo	
RECURSOS TÉCNICOS	TV, tabletas, Cámara Digital, Video grabadora, computador	

RECURSOS TECNOLÓGICOS	Uso de herramientas tecnológicas multimedia tales como Prezi, wordle, kahoot, videos y ambiente virtual en Wix
EVALUACIÓN	<p>Hetero evaluación, auto-evaluación y coevaluación.</p> <p>La evaluación es continua y tiene lugar dentro de una red de relaciones interpersonales en la que los estudiantes trabajan de forma cooperativa y colaborativa con el fin de aprovechar al máximo las actividades para su aprendizaje y el de sus compañeros. Al finalizar las sesiones 1, 3 y 4 los estudiantes evalúan el funcionamiento de sus grupos de aprendizaje mediante reflexiones diligenciando un cuestionario sencillo elaborado en google forms y embebido en la página web construida para el AA además de ser dispuesta en el grupo de Facebook creado para la comunicación con los estudiantes. De igual forma se hace la respectiva coevaluación de los trabajos de sus compañeros de otros grupos de forma oral teniendo en cuenta los criterios sugeridos dentro de cada sesión. También se realizan evaluaciones formativas por parte de la docente.</p> <p>Como cierre del AA se propicia un diálogo con el objeto de reflexionar y hacer la respectiva evaluación general de fortalezas y debilidades; se buscan observaciones y sugerencias sobre cómo mejorar los aprendizajes relacionados con la identificación y uso apropiado de las estrategias de lectura así como la manera de lograr que los equipos de trabajo sean realmente cooperativos alcanzando más allá de la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción personal, la integración social y la evaluación grupal, un aprendizaje colaborativo.</p>

Tabla 2. Fuente: Elaboración Propia. Descripción AA

Roles de los actores del AA "Reading in English For Life"

Se da una organización social en el aula que permite la construcción participativa del conocimiento en algunas sesiones mediante un trabajo colaborativo y en otras sesiones mediante un trabajo cooperativo en los grupos con tareas específicas para beneficio común.

En ese sentido se identifican los siguientes roles:

-ESTUDIANTE: Participativo tanto en su propio proceso de aprendizaje (aprendiendo a aprender), como en el de los demás integrantes del grupo. Consigue su objetivo de aprendizaje siempre y cuando los demás integrantes del grupo también lo alcanzan. Los estudiantes con mayor dificultad encuentran apoyo en los compañeros quienes comparten y colaboran.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

El AA se encamina hacia una metodología centrada en los individuos que busca propiciar un proceso que empodere al estudiante con procesos cognitivos superiores tales como la comunicación y la comprensión; de esta forma el ambiente posibilita al estudiante a participar en una discusión, en un proceso de negociación de ideas y en la adquisición de responsabilidades, así como en la construcción de aprendizajes a través del uso y apropiación de recursos TIC.

-DOCENTE: Organizador, facilitador y motivador de las diferentes actividades en el AA. Generador de momentos de interacción, cooperación y colaboración para la construcción de aprendizajes. Supervisor del trabajo y funcionamiento de los equipos y evaluador del nivel de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, al docente le compete poner en funcionamiento los elementos básicos que hacen que los equipos de trabajo sean realmente cooperativos y colaborativos.

TECNOLOGÍA: El rol de los recursos TIC en el ambiente de aprendizaje se evidencia en la relación tecno-pedagógica mediante actividades planeadas que permiten el reconocimiento y construcción de puentes entre los conocimientos ya establecidos y los nuevos a través de la interacción social entre docente –estudiante-contenidos y tecnología; esto último se da mediante la incorporación de las TIC como herramientas, mediadoras en la construcción de los nuevos y esperados aprendizajes, que para el caso de este proyecto son diferentes recursos de la Web 2.0 enriqueciendo el proceso de enseñanza- aprendizaje gracias al apoyo de recursos TIC para el desarrollo de los contenidos.

El rol de las TIC como gestor de contenidos permite vislumbrar nuevas formas de acceso al conocimiento como una nueva forma de lenguaje que apunta hacia el desarrollo de competencias a través de las nuevas posibilidades de acercamiento integral a la realidad.


AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

Con base en las características de las diferentes herramientas tecnológicas disponibles para el ambiente y el uso que se pretende hacer de ellas en la práctica educativa propuesta, en este AA, las TIC además intervienen como instrumentos mediadores de la interacción entre docentes, estudiantes y contenidos durante el acto educativo.

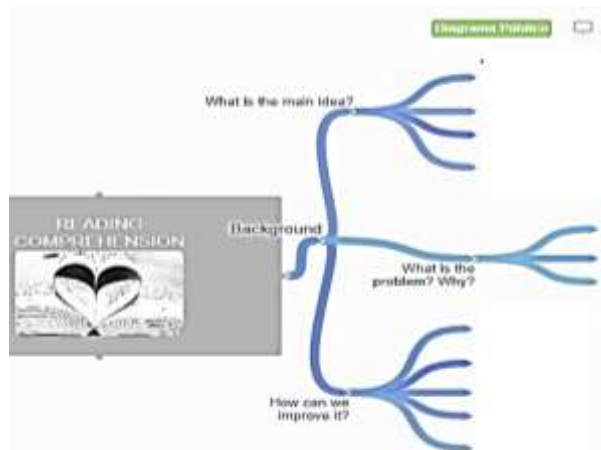
Finalmente, un rol no menos importante, las TIC como repositorio de las actividades permitiendo tanto a estudiantes como docentes tener control y hacer seguimiento de procesos.

Descripción del AA "Reading in English for Life"

SESIÓN 1

Ambiente de aprendizaje "Reading in English for Life"	
Colegio Nydia Quintero de Turbay I.E.D.	
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	Asignatura: Inglés Docente(s): LORENA SUA Fecha: Semana 1 de Octubre de 2016
	Objetivo de Aprendizaje: El estudiante reconocerá la importancia del uso de estrategias de lectura para fortalecer su comprensión de textos en inglés.
CONTENIDO A DESARROLLAR	Estrategias de lectura: Problemática, definición y generalidades.
TIEMPO	120 minutos
DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	<p>1. Contextualización y motivación (30 minutos): Luego del saludo y bienvenida, la docente presenta el video "Following Directions With Goofy Walt Disney" el cual se relaciona a través de situaciones cómicas con situaciones de la cotidianidad que se dan por no comprender una palabra en la lengua extranjera, no tener en cuenta el contexto o incluso la estructura del mismo texto.</p>  <p>Al finalizar el video se genera el espacio para una breve discusión grupal con aportes individuales inducidos hacia la identificación y uso de estrategias de lectura. Esto se aborda por medio de preguntas tales como: ¿Cuál es la idea principal presentada en el video? ¿Qué problemas se presentan y por qué? ¿Cómo podrían mejorarse? Las respuestas son</p>

consignadas en un mapa colaborativo que se diligenciará desde el PC de la docente por un voluntario quien hace las veces de secretario. El mapa se encuentra alojado en la página web diseñada para el ambiente y ubicada en <https://zaracepedasua.wixsite.com/readingcomprehension>



Con base en lo anterior, la docente presenta a los estudiantes el problema de comprensión lectora a abordar, el objetivo general del ambiente de aprendizaje al igual que el específico de la sesión, el recurso técnico central (tabletas), la herramienta tecnológica central (página web creada en wix por la docente para el ambiente), y los criterios de evaluación (rúbricas). Se finaliza con la explicación de cada uno de los momentos a desarrollar en las sesiones siguientes; esos momentos están distribuidos en 5 mundos diferentes creados en la página de wix. Cada mundo a su vez se subdivide en varios momentos según la sesión correspondiente. Cada mundo incluye un reto por superar. Al final de los 5 mundos se visualiza un grupo ganador de acuerdo con la totalidad de puntos obtenidos en cada mundo.



2. Activación de conocimientos previos (10 minutos):

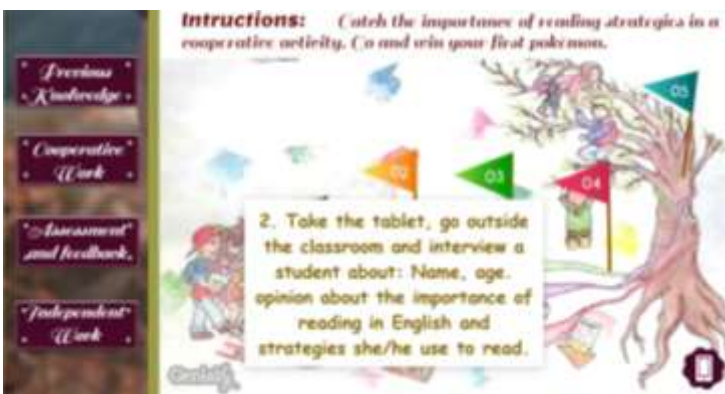
Con base en los conocimientos de los estudiantes y la mediación de la docente, se realiza una lluvia de ideas en el tablero a partir de la pregunta ¿Cómo abordar un texto en inglés para comprenderlo?

3. Construcción grupal y mediación docente (60 minutos):

Se introduce la actividad a desarrollar la cual consiste en entrevistar a un estudiante de un curso diferente. Los parámetros para la entrevista se encuentran descritos dentro del primer mundo "Training World 1" en el momento (viñeta) denominado "Cooperative Work". Esos criterios son: nombre, profesión, importancia de saber leer en inglés, conocimiento y uso de alguna estrategia para hacerlo.

Luego de explicar la actividad, el curso se organiza en los grupos

distribuidos con anterioridad y distribuyen sus roles con la guía de la docente (camarógrafo, periodista, secretario orador); salen del salón de clase para llevar a cabo la actividad propuesta.



Cuando regresan al aula, los estudiantes se organizan para realizar el reporte oral y escrito en la herramienta Padlet (alojada en la página en Wix) sobre sus respectivas entrevistas a fin de intercambiar lo indagado con sus compañeros.

4. Assessment and Feedback: El ganador del reto se define teniendo en cuenta que reciben un pokemon con puntos de acuerdo a la calidad del reporte oral sobre la respectiva entrevista con base en las indicaciones dadas al inicio. Los puntos son entregados en físico mediante un dibujo en 3D que puede ser coloreado y visualizado a través de la aplicación de Realidad Aumentada llamada Quiver gracias a las tabletas. Estos puntos y los de las siguientes sesiones, son anotados mediante registro fotográfico posible dentro de la misma aplicación. Finalmente, son alojados en la galería correspondiente dentro de la página con el fin de que cada grupo observe su avance y el de los demás.



La sesión concluye con base en las preguntas realizadas en la etapa de contextualización y para ello se diligencia nuevamente el mapa mental alojado en la página, pero esta vez en la rama de conclusiones.

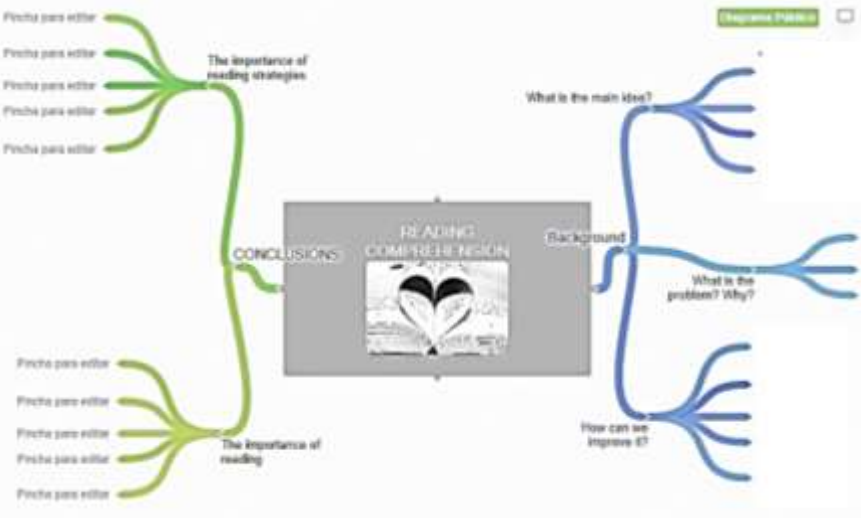


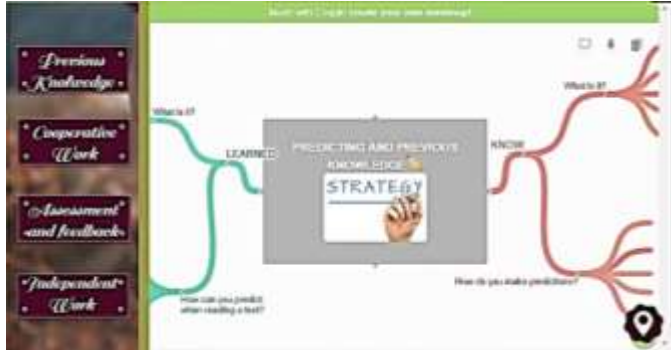
	 <p>5. Trabajo individual (10 minutos): Cada estudiante debe redactar sus aportes individuales a manera de conclusión sobre la importancia de leer en inglés y las posibles formas para mejorar su comprensión de textos en inglés con base en lo trabajado durante la sesión. Los aportes son registrados en un formulario de google docs (el cual contiene 3 preguntas) embebido en la página web en la pestaña denominada "Independent work".</p> 
TÉCNICAS DIDÁCTICAS	Lluvia de ideas Trabajo Cooperativo y Colaborativo
RECURSOS TÉCNICOS	TV, tabletas, tablero y marcadores
RECURSOS TECNOLÓGICOS	Uso de herramientas Tecnológicas tales como Coogle, videos, Página web en Wix, google forms , etc.
EVALUACIÓN	Auto-evaluación, coevaluación y heteroevaluación. Se valora las evidencias de aprendizaje generadas en la sesión y el cumplimiento de las instrucciones dadas para su ejecución.

Tabla 3. Fuente: Elaboración Propia. Sesión Uno AA Reading in English for life.

SESIÓN 2

Ambiente de aprendizaje "Reading in English for Life"	
Colegio Nydia Quintero de Turbay I.E.D.	
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	Asignatura: Inglés Docente(s): LORENA SUA
	Fecha: Noviembre de 2016
	Objetivo de Aprendizaje: El estudiante realiza predicciones sobre un texto en inglés como estrategia para realizar conexiones entre sus previos y sus nuevos conocimientos sobre la lectura.
CONTENIDO A DESARROLLAR	Estrategia predecir
TIEMPO	120 minutos
DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	
<p>1. Contextualización, motivación y activación de conocimientos previos:</p> <p>Luego del saludo y bienvenida, la docente proyecta en el televisor el video "For the Birds" de Pixar, tomado para ejemplificar, mediante una situación reconocida, las situaciones que se pueden presentar en la cotidianidad por no predecir.</p>	
	
<p>Al finalizar el video se generará el espacio para una breve discusión grupal con aportes individuales inducidos hacia la identificación y uso de la predicción como una estrategia de lectura. Con base en los conocimientos de los estudiantes y la mediación de la docente, se realiza una lluvia de ideas a partir de preguntas tales como: ¿Ha visto estas actitudes anteriormente? ¿Por qué se dan ese tipo de situaciones? ¿Cómo prevenirlas? ¿Cómo predecir antes de leer un texto? Las respuestas serán consignadas por varios voluntarios de forma colaborativa mediante el PC de la docente en un mapa mental diseñado y embebido previamente en la página web a fin de visualizar para comparar con las respuestas a las mismas preguntas al finalizar la sesión; se induce a los estudiantes hacia la estrategia de lectura correspondiente a la sesión (predicción).</p>	
	

2. Mediación docente: Teniendo en cuenta la actividad anterior, la docente presenta a los estudiantes el problema de comprensión lectora a abordar, el objetivo específico de la sesión. También se presentan cada uno de los momentos a desarrollar durante la sesión. Finalmente se introduce la estrategia de predecir retando a los diferentes grupos, previamente organizados, a proponer un título para una imagen dispuesta en el televisor. Se revisa y realimenta inmediatamente visualizando las respuestas en el tablero.



3. Construcción grupal y mediación docente:

Luego se procede a introducir una segunda actividad grupal a desarrollar y los aspectos a tener en cuenta para cumplir con el reto. Este desafío fue diseñado en la plataforma "Educaplay" y consiste en emparejar los títulos y las imágenes dadas según corresponda. La evaluación se da por el programa y la realimentación de forma oral e inmediata de parte tanto de los mismos compañeros como de la docente.



Para finalizar esta etapa de práctica y como reto final para la obtención del respectivo pokémon y sus puntos, cada grupo recibe una lectura sobre la Laguna de Guatavita y un organizador gráfico "KWL" en el cual diligencian las columnas de "Known" y "want to know" valiéndose únicamente del título y las imágenes, es decir, realizando predicciones antes de leer el texto, y con base en los conocimientos previos ya activados.

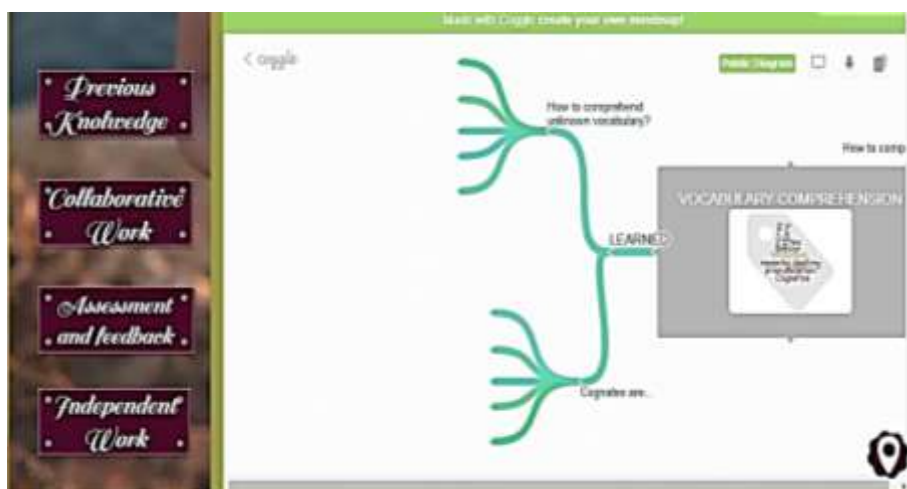
AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"



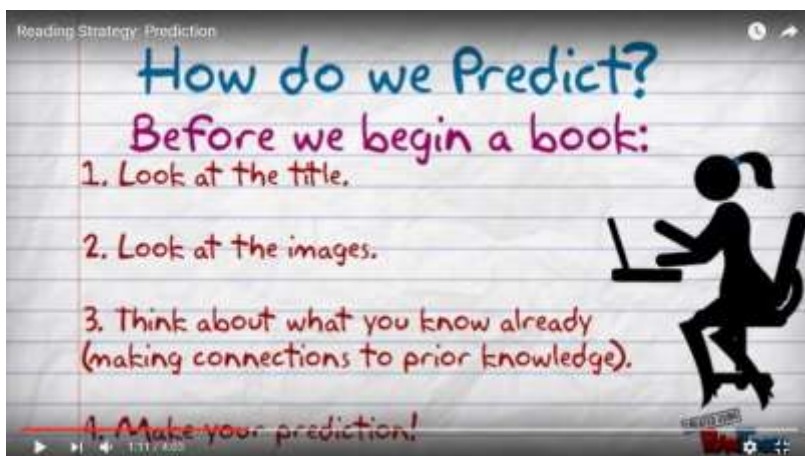
Know, Want to know and Learned			
KWL CHART			
1	TOPIC		
2	K	W	L
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			

Realimentación y evaluación: La realimentación de esta actividad se realiza al finalizar cuando los diferentes grupos culminan la lectura del texto y diligencian las columnas de aquello que conocían antes de la lectura y lo que les gustaría conocer durante ella. La última columna (learned) la diligencian con aquello que encontraron y aprendieron a través del texto. Esto permite que cada grupo, con la guía del docente, identifique su progreso y logre profundizar en la realimentación correspondiente al comparar la información registrada en las tres columnas. Finalmente se procede a hacer entrega del segundo pokémon a cada grupo para que lo visualicen y registren fotográficamente mediante Quiver Se procede a postearlos en la respectiva galería ubicada dentro de la página web en wix.

La sesión concluye con base en las preguntas realizadas en la etapa de contextualización y para ello se diligencia nuevamente el mapa mental elaborado en la herramienta Coggle y alojado en la página diseñada en Wix, pero esta vez en la rama de conclusiones.



5. Trabajo individual: los estudiantes ven desde su casa un video sobre la definición de la estrategia de predecir y cómo llevarla a cabo.



De igual forma tienen la posibilidad de reforzar la estrategia al realizar una nueva actividad diseñada en “Educaplay” para tal fin.



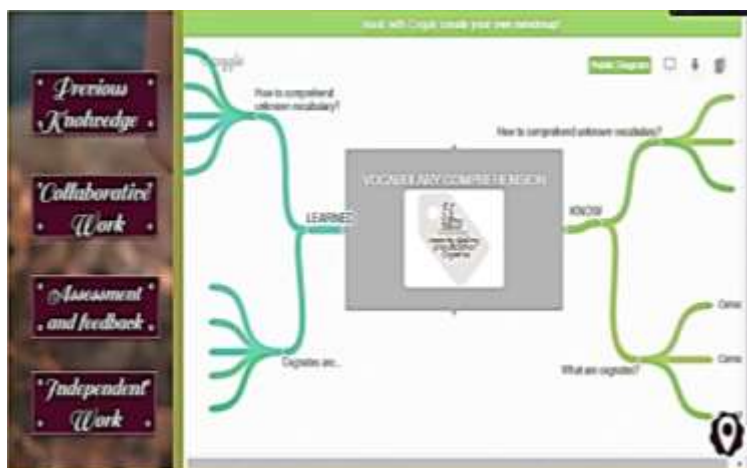
TÉCNICAS DIDÁCTICAS	Lluvia de ideas Trabajo Colaborativo
RECURSOS TÉCNICOS	TV, PC, organizador gráfico, tablero y marcadores
RECURSOS TECNOLÓGICOS	Uso de herramientas Tecnológicas tales como videos, Página web en Wix, etc.
EVALUACIÓN	Auto-evaluación, heteroevaluación y coevaluación. Se valora las evidencias de aprendizaje generadas en la sesión y el cumplimiento de las instrucciones dadas para su ejecución.

Tabla 4. Fuente: Elaboración Propia. Sesión Dos AA Reading in English for life.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

SESIÓN 3

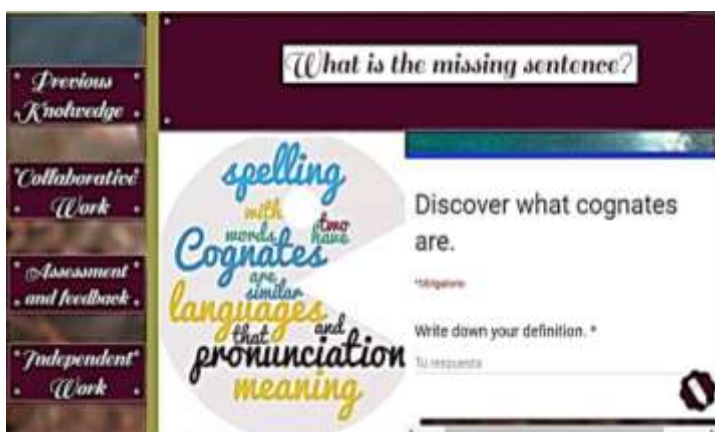
Ambiente de aprendizaje "Reading in English for Life"	
Colegio Nydia Quintero de Turbay I.E.D.	
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	Asignatura: Inglés Fecha: Noviembre de 2016
	Docente(s): LORENA SUA
CONTENIDO A DESARROLLAR	Objetivo de Aprendizaje: El estudiante identificará y utilizará cognados en su lengua materna como estrategia para expandir su vocabulario encaminado hacia la comprensión de textos en inglés.
	Cognados-definición, Cognados falsos, Cognados verdaderos, Palabras clave
TIEMPO	120 minutos
DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	<p>1. Contextualización, motivación y Activación de conocimientos previos: Luego del saludo y bienvenida, la docente muestra en el televisor un cómic diseñado para ejemplificar mediante una situación reconocida, los malos entendidos que se pueden presentar en la cotidianidad por no comprender una palabra escrita en la lengua extranjera, no tener en cuenta su contexto o incluso relacionarla erróneamente con una semejante en la lengua materna.</p> 
	<p>Al finalizar la lectura y actuación del cómic se generará el espacio para una breve discusión grupal con aportes individuales inducidos hacia la identificación y uso de los cognados como una estrategia de lectura que les permitirá a los estudiantes hacer un reconocimiento rápido del vocabulario conocido y desconocido.</p> <p>Con base en los conocimientos de los estudiantes y la mediación de la docente, se realiza una lluvia de ideas a partir de preguntas tales como: ¿Cuál es el mal entendido presentado en el cómic? ¿Por qué se presenta ese mal entendido? ¿Cómo prevenir futuros malos entendidos como el presentado en el cómic? Las respuestas serán consignadas por varios voluntarios de forma colaborativa mediante el PC de la docente en un mapa mental diseñado y embebido previamente en la página web http://zaracepedasua.wixsite.com/readingcomprehension.</p>



2. Mediación docente: Teniendo en cuenta la actividad anterior, la docente presenta a los estudiantes el problema de comprensión lectora a abordar, el objetivo específico de la sesión y los criterios de evaluación (rúbrica). Se finaliza con la introducción de cada uno de los momentos a desarrollar durante la sesión.

3. Construcción grupal y mediación docente:

Se introduce la estrategia de cognados retando a los diferentes grupos, previamente distribuidos, a organizar y descubrir la definición de "cognados" dispuesta en una nube de palabras. Cada grupo diligenciará un formulario en google forms. Se revisará y realimentará inmediatamente visualizando las respuestas en el televisor, además de introducir la diferencia entre cognados y falsos cognados.



Luego se procede a introducir una segunda actividad grupal a desarrollar y los aspectos a tener en cuenta para cumplir con el reto mediante un video elaborado en Powtoon el cual contiene las instrucciones necesarias. Este desafío consiste en encontrar y clasificar cognados, dentro de una lectura corta, en verdaderos o falsos según corresponda. La organización de los posibles cognados se realiza mediante el uso de un organizador gráfico en físico.



Para finalizar esta etapa de práctica cada grupo designa un representante quien resuelve en el tablero. Para ello los aportes de los diferentes grupos serán controlados mediante el uso de una herramienta online denominada ruleta.



La realimentación de esta actividad se realiza al finalizar la intervención de todos los representantes a fin de que cada grupo comprenda su progreso.

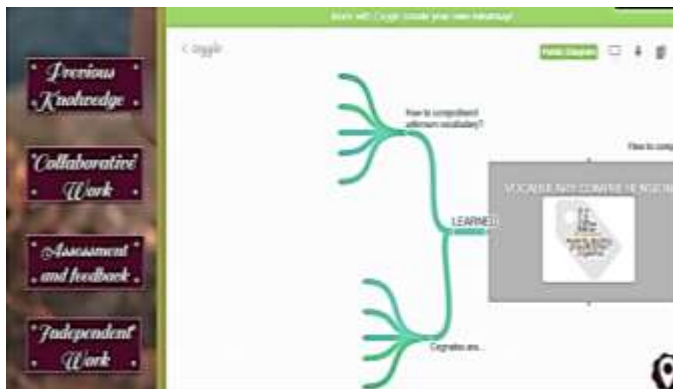
Finalmente, en una tercera actividad colaborativa los estudiantes deben leer un enunciado que contiene un cognado e identificar si es falso o verdadero para responder acertadamente. Este reto final es presentado mediante el uso de la herramienta "Kahoot" la cual permite realizar quizzes de forma interactiva y en forma de juego.



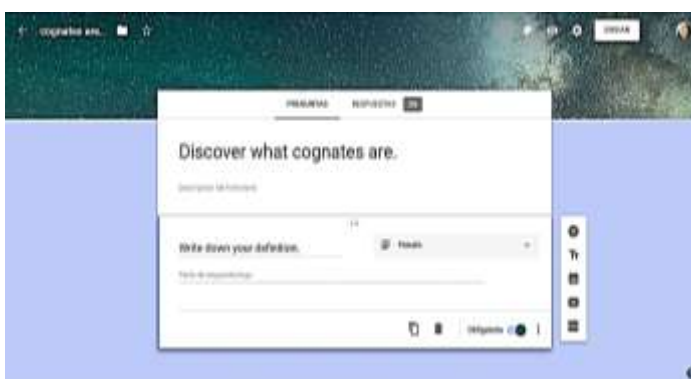
4. Realimentación y evaluación: Los resultados sobre el desempeño de los grupos en esta actividad son arrojados directamente por el sistema de preguntas y respuestas aplicado a través de Kahoot. Esto permite profundizar en la realimentación cualitativa por parte de docente y estudiantes de las tres actividades. Con base en ello, se procede a hacer entrega del tercer pokémon a cada grupo según la realimentación. Los grupos lo visualizan y registran fotográficamente mediante la aplicación Quiver y se procede a postearlos en la respectiva galería ubicada dentro de la página web en wix.



La sesión concluye con base en las preguntas realizadas en la etapa de contextualización y para ello se diligencia nuevamente el mapa mental elaborado en la herramienta Coggle y alojado en la página diseñada en Wix, pero esta vez en la rama de conclusiones.



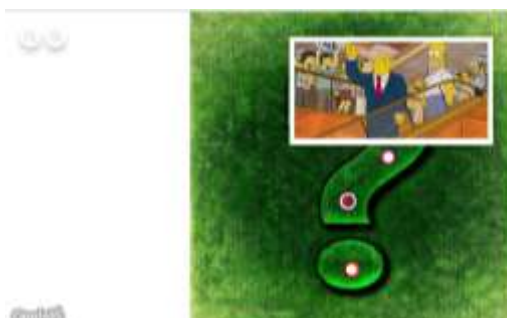
Trabajo individual: los estudiantes ven desde su casa un video sobre la definición de cognados falsos y verdaderos al igual que varios ejemplos; este está dispuesto en la página del ambiente e interconectado con la red social Facebook gracias a un enlace directo dispuesto en la página creada para la comunicación con el curso. Cada estudiante debe redactar sus aportes individuales a manera de conclusión sobre el uso de los cognados como estrategia de lectura para mejorar la comprensión de textos en inglés. Los aportes son plasmados en un Google Forms creado y embebido en la página web.

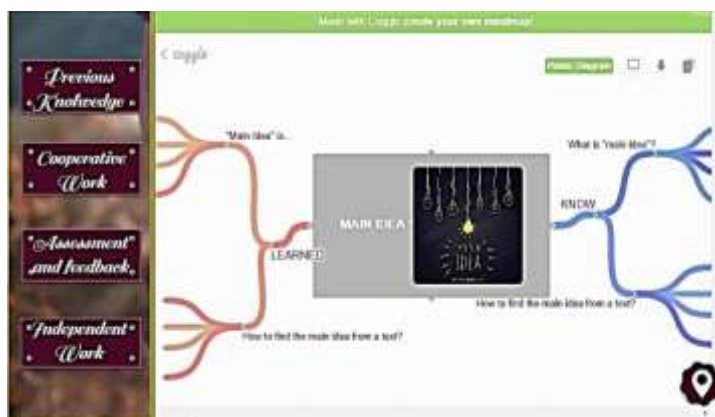


TÉCNICAS DIDÁCTICAS	Lluvia de ideas Trabajo Colaborativo
RECURSOS TÉCNICOS	TV, tabletas, PC, organizador gráfico, tablero y marcadores
RECURSOS TECNOLÓGICOS	Uso de herramientas Tecnológicas tales como videos, Página web en Wix, etc.
EVALUACIÓN	Auto-evaluación, heteroevaluación y coevaluación. Se valora las evidencias de aprendizaje generadas en la sesión y el cumplimiento de las instrucciones dadas para su ejecución.

Tabla 5. Fuente: Elaboración Propia. Sesión Tres AA Reading in English for life.

SESIÓN 4

Ambiente de aprendizaje "Reading in English for Life" COLEGIO NYDIA QUINTERO DE TURBAY I.E.D.	
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	Asignatura: Inglés Fecha: Noviembre de 2016 Docente(s): LORENA SUA
	Objetivo de Aprendizaje: El estudiante identificará y utilizará los detalles de un texto para hallar la idea principal del mismo como estrategia para la comprensión de textos en inglés.
CONTENIDO A DESARROLLAR	Estrategia de lectura: Idea principal
TIEMPO	120 minutos
DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	<p>1. Contextualización, motivación y Activación de conocimientos previos: Luego del saludo y bienvenida, la docente muestra en el televisor una imagen interactiva que despliega otras varias imágenes, todas relacionadas con un tema en común (predicciones sobre el futuro realizadas por los Simpson).</p>  <p>Seguidamente se genera el espacio para una breve discusión grupal con aportes individuales inducidos hacia la identificación de la idea principal de las imágenes, así como las ideas soporte que evidencian dicha idea principal. Con base en los conocimientos de los estudiantes y la mediación de la docente, se realiza una lluvia de ideas a partir de preguntas tales como: ¿Cuál es el tema base de la idea principal presentada en las imágenes? ¿Cómo encontrar la idea principal en un texto en inglés? Las ideas serán consignadas por varios voluntarios de forma colaborativa mediante el PC de la docente en un mapa mental diseñado y embebido previamente en la página web http://zaracepedasua.wixsite.com/readingcomprehension.</p>



2. Mediación docente: Teniendo en cuenta la actividad anterior, la docente presenta a los estudiantes el problema de comprensión lectora a abordar, el objetivo específico de la sesión y los criterios de evaluación (rúbrica). Se finaliza con la introducción de cada uno de los momentos a desarrollar durante la sesión.

3. Construcción grupal y mediación docente:

Se introduce la estrategia de “idea principal” retando a los diferentes grupos a escoger una de las películas propuestas en el mundo 4 de la página (resultantes de una encuesta realizada previa al AA sobre su película favorita) y descubrir su tema base de la idea principal.



Esto se realiza a través de un formulario de **google** diligenciado por cada grupo. La actividad se realimenta inmediatamente por la docente mientras se van visualizando las respuestas en el t.v.

Luego se procede a introducir una segunda actividad grupal a desarrollar y los aspectos a tener en cuenta para cumplir con el reto. Este desafío consiste en seguir y leer los códigos QR diseñados y distribuidos previamente en el colegio. Los códigos encriptan textos cortos que son los detalles base para el desarrollo de una idea principal.

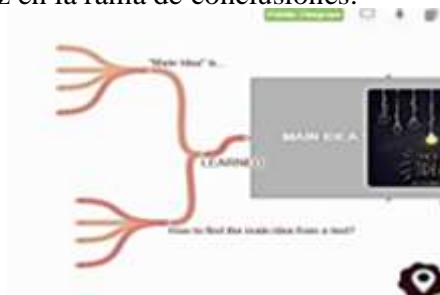
(Pendiente por anexar Genially que contenía las instrucciones y fue eliminado por error)

Los estudiantes deben diligenciar un organizador gráfico con el fin de ubicar apropiadamente el tema, la idea principal y los detalles de apoyo.

4. Realimentación y evaluación: Los resultados sobre el desempeño de los grupos en esta actividad son realimentados por la docente de forma oral con base en los organizadores gráficos diligenciados por cada grupo. Se procede a hacer entrega del cuarto pokémon a cada grupo según la realimentación.. Los grupos lo visualizan y registran fotográficamente mediante la aplicación Quiver y se procede a postearlos en la respectiva galería ubicada dentro de la página web en wix.



La sesión concluye con base en las preguntas realizadas en la etapa de contextualización y para ello se diligencia nuevamente el mapa mental elaborado en la herramienta Coggle y alojado en la página diseñada en Wix, pero esta vez en la rama de conclusiones.



Trabajo individual: los estudiantes ven en su casa un video sobre la idea principal de un texto, así como la forma de hallarla. Al terminar, a cada estudiante se le solicitará responder un cuestionario dispuesto en "google forms" sobre la estrategia aprendida en clase, la forma como podría aplicarse de nuevo en otras situaciones y la manera como trabajo el grupo durante el desarrollo de las actividades.



AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

	<p>SELF ASSESSMENT AND COEVALUATION</p> <p>Descripción del formulario:</p> <p>1. Name _____</p> <p>Texto de respuesta breve</p> <p>2. Explained the strategy that you learned in class. *</p> <p>Texto de respuesta largo</p> <p>3. When and how could you apply this strategy again? *</p> <p>Texto de respuesta largo</p> <p>4. Describe the way you and your group worked to accomplish the class activity.</p>
TÉCNICAS DIDÁCTICAS	Lluvia de ideas Trabajo Colaborativo-Cooperativo
RECURSOS TÉCNICOS	TV, tabletas, PC, organizador gráfico, tablero y marcadores
RECURSOS TECNOLÓGICOS	Uso de herramientas Tecnológicas tales como videos, Página web en Wix, etc.
EVALUACIÓN	Auto-evaluación, heteroevaluación y coevaluación. Se valora las evidencias de aprendizaje generadas en la sesión y el cumplimiento de las instrucciones dadas para su ejecución.

Tabla 6. Fuente: Elaboración Propia. Sesión Cuatro AA Reading in English for life.

SESIÓN 5

Ambiente de aprendizaje "Reading in English for life" COLEGIO NYDIA QUINTERO DE TURBAY I.E.D.	
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	Asignatura: Inglés Fecha: Noviembre de 2016 Docente(s): LORENA SUA
CONTENIDO A DESARROLLAR	Objetivo de Aprendizaje: El estudiante realiza resúmenes de un texto en inglés como estrategia para la comprensión de lectura.
TIEMPO	Estrategia "resumir"
DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	120 minutos
	1. Contextualización, motivación y activación de conocimientos previos: Luego del saludo y bienvenida, la docente pide a los estudiantes hacerse en parejas y ubicarse de espaldas. Se proyecta en el tv. un video el cual contiene una historia muda para que al finalizar el estudiante que está frente al televisor comente con sus palabras la idea principal del video y los detalles soporte a su compañero que no logra ver por encontrarse de espaldas. Finalmente, quien no ve el video recuenta lo que logra comprender del mismo teniendo en cuenta lo transmitido por su compañero.

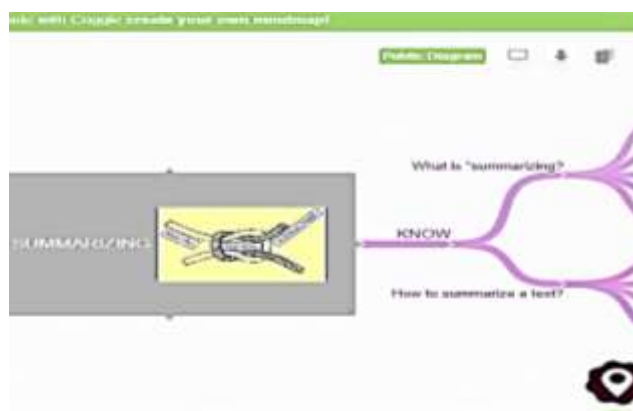


Con base en los conocimientos de los estudiantes y la mediación de la docente, se realiza una lluvia de ideas a partir de preguntas tales como: ¿Qué es lo más importante o relevante en la historia? ¿Por qué son esos detalles los más importantes y no otros? ¿Cómo saber cuáles detalles escoger?

Aquí se genera el espacio para una breve discusión grupal con aportes individuales inducidos hacia la identificación y uso del resumen como una estrategia de lectura.

Las respuestas serán consignadas por varios voluntarios de forma colaborativa mediante el PC de la docente en un mapa mental diseñado y embebido previamente en la página web

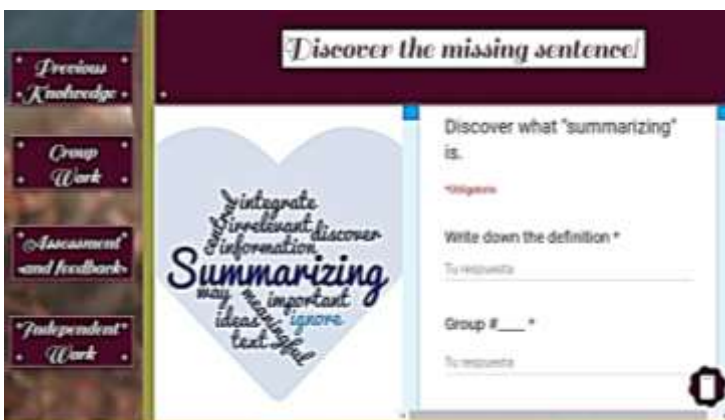
<http://zaracepedasua.wixsite.com/readingcomprehension>.



2. Mediación docente: Teniendo en cuenta la actividad anterior, la docente presenta a los estudiantes el problema de comprensión lectora a abordar, el objetivo específico de la sesión y los criterios de valoración. Se finaliza con la introducción de cada uno de los momentos a desarrollar durante la sesión.

3. Construcción grupal y mediación docente:

Se introduce la estrategia de “resumir” retando a los diferentes grupos a organizar y descubrir su definición la cual se encuentra dispuesta en una nube de palabras. Cada grupo diligencia un formulario en google forms. Se revisa y realimenta inmediatamente visualizando las respuestas en el t.v.



Se introduce una segunda actividad grupal a desarrollar y los aspectos a tener en cuenta para cumplirla. Este reto consiste en un quiz interactivo mediante el uso de la herramienta “Kahoot”. En este reto los estudiantes practican la estrategia de resumir al leer un artículo sencillo de periódico e identificar un posible título que contenga la idea principal y los detalles soporte para responder acertadamente. La evaluación se da por la plataforma y la realimentación de forma oral e inmediata por la docente



Para finalizar esta etapa de práctica y como reto final para la obtención del respectivo pokémon, cada grupo recibe cuatro lecturas y cuatro organizadores gráficos cuyo fin es facilitar la realización del resumen de los textos entregados.

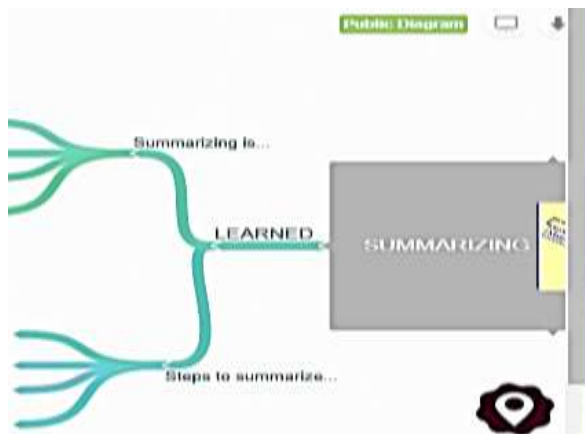
Realimentación y evaluación: La realimentación de esta actividad se realiza durante el proceso (por la docente de grupo en grupo sobre las actividades anteriores) y al final cuando los diferentes grupos culminan la lectura del texto y diligencian los organizadores. El producto de cada grupo es una hoja con el resumen de la información sobre un sitio turístico de Colombia para armar una guía turística.



De acuerdo al logro de los objetivos propuestos se entrega el quinto pokémon, Los grupos lo visualizan y registran fotográficamente mediante la aplicación Quiver y se procede a postearlos en la respectiva galería ubicada dentro de la página web en wix.



La sesión concluye con base en las preguntas realizadas en la etapa de contextualización y para ello se diligencia nuevamente el mapa mental elaborado en la herramienta Coggle y alojado en la página diseñada en Wix, pero esta vez en la rama de conclusiones.



Trabajo individual: los estudiantes verán desde su casa un video sobre lo que es la estrategia de resumir y los elementos que aporta para mejorar la habilidad de comprensión de lectura.


	
TÉCNICAS DIDÁCTICAS	Lluvia de ideas Aprendizaje Colaborativo y cooperativo
RECURSOS TÉCNICOS	TV, PC, tabletas, organizador gráfico, tablero y marcadores
RECURSOS TECNOLÓGICOS	Uso de herramientas Tecnológicas tales como videos, Página web en Wix, etc.
EVALUACIÓN	Autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Se valora las evidencias de aprendizaje generadas en la sesión y el cumplimiento de las instrucciones dadas para su ejecución.

Tabla 7. Fuente: Elaboración Propia. Sesión Cinco AA Reading in English for life.

5- Aspectos Metodológicos

Con base en el objetivo de esta investigación, “analizar el aporte de un ambiente de aprendizaje enriquecido con recursos TIC en el fortalecimiento de la habilidad de lectura en inglés en estudiantes de grado 11”, el enfoque investigativo que la enmarca es cualitativo debido a que las categorías relevantes en esta investigación son conducidas a través de la exploración de una visión de mundo, el actuar de los participantes, las reflexiones, la interpretación y la valoración descriptiva de los resultados (Strauss y Corbin, 1990). En ese sentido al enmarcarse en un tipo de estudio descriptivo, esta investigación propende por la descripción de elementos específicos del caso en cuestión de acuerdo con Hernández Sampieri et al (2006).

Teniendo en cuenta que, para esta investigación, las competencias del individuo son referente clave para determinar el buen desempeño resultante de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se evidencia la necesidad de hacer uso combinado de técnicas e instrumentos (cualitativos y cuantitativos) para recolectar, analizar e interpretar la información requerida.

El diseño metodológico es estudio de caso de acuerdo con Stake (1999) ya que por el objetivo de esta investigación se busca observar, analizar y profundizar en la comprensión particular de un caso y para esta investigación, una práctica de aula específica con estudiantes de grado 11 antes, durante y después de la implementación del ambiente de aprendizaje (Reading in English for Life) enriquecido con recursos TIC para el fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora en inglés.

Población y Muestra

La población participante en esta investigación fueron estudiantes de grado once del Colegio Nydia Quintero de Turbay IED de la jornada de la tarde, localidad 10 de Bogotá. Se tomó como muestra el curso 1101 quienes son 30 jóvenes entre los 15 y 18 años provenientes de

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

estratos 2 y 3. La población fue escogida a conveniencia teniendo en cuenta por una parte, su bajo nivel de desempeño en la comprensión de textos en inglés manifestado por las docentes de la asignatura de inglés, y por otra, por el reducido conocimiento y uso de estrategias de lectura; de igual forma fueron seleccionados por la relación existente entre el nivel de estudio, grado once, y el nivel de desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura esperado (B1) propuesto por los estándares nacionales en lo relacionado con el aprendizaje de la lengua extranjera.

Consideraciones éticas

Se dio a conocer a la Universidad, a la autoridad del colegio, a los estudiantes participantes y a sus padres de familia tanto las necesidades que dieron origen al estudio como sus objetivos y fases de desarrollo. De igual forma se informó y garantizó tanto a estudiantes como a padres sobre el anonimato y confidencialidad de la información recogida.

Con base en lo anterior, los consentimientos informados provenientes de los padres de los estudiantes y los permisos institucionales tanto del colegio como de la universidad fueron firmados evidenciando las correspondientes consideraciones éticas hacia la población participante en la investigación (Ver anexo 5).

Técnicas de recolección de datos:

El conjunto de técnicas utilizadas en el presente estudio para recoger la información se conformó por la realización de grupo focal, observación participante, registros fotográficos de las actividades de los estudiantes y pruebas estandarizadas de entrada y salida. Los grupos focales al igual que las pruebas estandarizadas se realizaron antes de iniciar la implementación del AA y luego de la última sesión de este; en cada uno de los dos grupos focales participaron los mismos 10 estudiantes mientras que en las pruebas tanto de entrada como de salida participó el grupo total de 30 estudiantes; por su parte, la observación se llevó a cabo por la investigadora

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

participante durante el transcurso de las 5 sesiones que duró la implementación del AA. Los instrumentos y procedimientos realizados para la recolección de la información se establecen a continuación:

Procedimiento e instrumentos para la recolección de datos (etapas)		
DIAGNÓSTICO	IMPLEMENTACIÓN	POST
1. Prueba diagnóstica (cuestionario estandarizado tipo prueba Saber) para evidenciar el nivel de comprensión de lectura en inglés antes de la implementación. 2. Entrevista semiestructurada con preguntas abiertas que le permitieron al investigador evidenciar motivaciones y percepciones detrás de las acciones tanto de estudiantes como de docentes.	1. Diario de campo que permitió recoger las observaciones realizadas por el docente-investigador con interpretaciones y reflexiones sobre las vivencias de tal forma que se evidencie conceptualización. 2. Instrumentos fotográficos de organizadores gráficos. 3. Cuestionario en google forms al finalizar las sesiones 2 y 5 donde el estudiante consignará sus percepciones (autoevaluación).	1. Prueba de salida (cuestionario estandarizado tipo prueba Saber) que, al compararse con la prueba diagnóstica, permita concluir y reflexionar sobre el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes luego de la implementación del AA. 2. Entrevista semiestructurada a los estudiantes con preguntas abiertas que permite recoger información sobre los resultados, evaluación e implicaciones luego de la intervención.

Tabla 8. Recolección de datos. Fuente: Elaboración propia

Método de Análisis

La segmentación y análisis de la información recolectada a través de los diferentes instrumentos se realizó siguiendo el método de teoría fundamentada para lo cual los datos fueron codificados mediante el software QDA Miner. Para el procedimiento en mención se elaboraron las categorías y subcategorías a priori descritas a continuación:

CATEGORÍA 1: HABILIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA	
Procesos de abstracción y construcción de significado dados a través de la interacción con el lenguaje escrito. Capacidad de comprensión de textos sobre temas de su cotidianidad y su entorno.	
SUBCATEGORÍAS	Descripción
ESTRATEGIAS DE LECTURA Acciones cognitivas o comportamentales utilizadas por los estudiantes de forma controlada como herramientas	-Activación de conocimientos previos (conocimientos existentes en el estudiante) y elaboración de predicciones antes de la lectura -Comprensión de vocabulario a través de la identificación de cognados durante la lectura

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

que posibilitan su participación en la construcción de significados al enfrentarse a un texto en inglés.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de los detalles fundamentales de una lectura encontrando la idea principal del texto -Elaboración de resúmenes luego de la lectura
<p>METACOGNICIÓN</p> <p>Reconocimiento de herramientas, progreso y dificultades en el propio proceso de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -El estudiante identifica la manera como aprende y selecciona la estrategia pertinente que puede usar para comprender un texto en inglés según el contexto. Planeación: Conocimientos previos y predicciones Monitoreo: Comprensión de vocabulario, identificación de la idea principal y autocuestionamiento Evaluación: Posibilidades de aplicar lo leído en otras situaciones tales como resumir. -Ante los procesos anteriores, el estudiante reflexiona y se manifiesta escrita o verbalmente sobre su participación, sus aprendizajes y dificultades antes, durante y después de la lectura, es decir, manifiesta reflexiones sobre la manera como le da sentido a lo que lee, lo que hace cuando no logra comprender y posible aplicación de lo aprendido en otro contexto.
CATEGORÍA 2: AMBIENTE DE APRENDIZAJE	
Conjunto de escenarios presenciales (sesiones de clase) sociales enriquecidos con recursos TIC (página web creada en Wix, softwares y aplicaciones), planeados y elaborados con la intención pedagógica de fortalecer la habilidad de comprensión de lectura en inglés.	
SUBCATEGORÍAS	Descripción
<p>APRENDIZAJE COLABORATIVO/ COOPERATIVO</p> <p>Principios que orientan las acciones que se realizan dentro del AA a fin de facilitar el proceso en función de los objetivos de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Instrucción estructurada y guiada del docente sobre objetivos de aprendizaje y la forma de llevar a cabo la tarea propuesta. -Estructuración de tareas dentro del grupo donde cada estudiante es responsable de una específicamente. -Consecución de metas en común gracias a cumplimiento de responsabilidades individuales. -Intercambio de ideas entre estudiantes y/o docente al tiempo que les atribuyen sentido y significado. -Resolución de conflictos entre pares. -Resolución de conflicto de forma individual.
	<p>Docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Facilita procesos mediando entre los estudiantes y el conocimiento. Brinda orientación permanente durante el desarrollo de las actividades (Fuentes, 2009). -Diseña y adapta recursos y contenidos.

<p>ROLES</p> <p>Organización social dentro del AA</p> <p>Relaciones estudiante-estudiante y docente-estudiante</p>	<p>-Establece comunicación permanente con los estudiantes y los motiva a pensar sobre su propio proceso de aprendizaje.</p> <p>-Realiza valoración y retroalimentación de las evidencias de aprendizaje generadas en la sesión y del seguimiento y cumplimiento de las instrucciones dadas para la ejecución de tareas (Heteroevaluación).</p> <p>Estudiante:</p> <p>-Participa de manera activa, autónoma e independiente en su propio proceso evidenciándolo a través de sus conocimientos, habilidades y actitudes.</p> <p>-Construye nuevos aprendizajes a partir de sus experiencias y conocimientos previos.</p> <p>-Reflexiona sobre la participación y procesos de aprendizaje de sus compañeros (Co-evaluación).</p> <p>-Brinda aportes críticos y constructivos.</p>
<p>TIC-APOYO ENSEÑANZA/ APOYO APRENDIZAJE</p> <p>Conjunto de aplicaciones, programas informáticos y equipos tecnológicos usados con fines pedagógicos para mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>Relaciones:</p> <p>- Apoyo enseñanza (Docente- TIC): Presentación de contenidos, es decir como facilitador: crear, gestionar y transmitir la información interactividad (relación del sujeto que aprende con el contenido de enseñanza</p> <p>- Apoyo aprendizaje (Estudiante- TIC): instrumentos de formación y conocimiento; búsqueda de información adicional para la resolución de tareas, pregunta y da explicaciones Aprender, interactuar y colaborar (Conocimiento, comunicación y participación)</p>
<p>TIC ASOCIADA CON MOTIVACIÓN</p>	<p>Manifestaciones emocionales evidenciadas en expresiones verbales y/o escritas de interés, expectativa o gusto frente a las actividades propuestas. Reacciones de éxito o fracaso obtenido del estudiante al desarrollar las tareas propuestas frente a los objetivos de aprendizaje.</p>

Tabla 9 Categorías de análisis. Fuente: Elaboración propia

6. Resultados o hallazgos

En este apartado se presentan los resultados de la investigación con base en el análisis que resulta de la utilización del software QDA MINER, a través del cual se realizó la segmentación, categorización y codificación de la información cualitativa obtenida de los instrumentos aplicados (entrevistas, diarios de campo y fotos de las producciones de los estudiantes). De igual forma se presentan las interpretaciones cualitativas de los datos de naturaleza cuantitativa obtenidos mediante la aplicación y comparación de una prueba de entrada y una prueba de salida.

Triangulación

Para el análisis de la información se establecieron 2 categorías y 6 subcategorías a priori de acuerdo con la pregunta de la investigación y el objetivo de esta. Luego de la comparación y asociación de los datos obtenidos de los instrumentos, a continuación se presentan las relaciones halladas entre categorías mediante la siguiente ilustración:

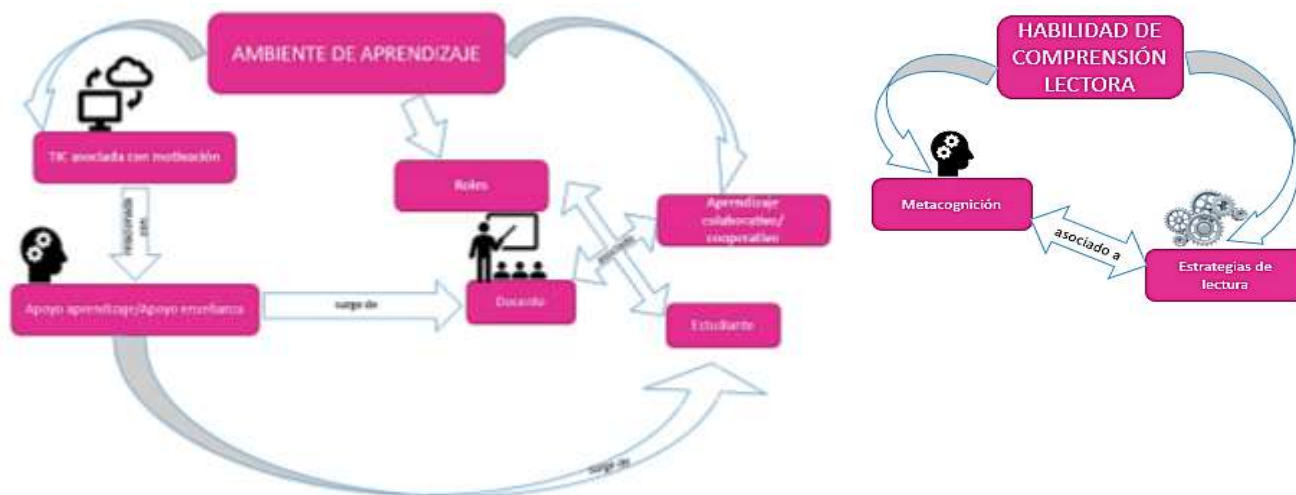


Figura 8. Red semántica de categorías. Fuente: Elaboración propia

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

Categoría de análisis: Ambiente de Aprendizaje "Reading in English for Life"

En esta categoría se vinculan las consideraciones que orientaron las acciones realizadas durante las sesiones del AA apoyado con recursos TIC en función del fortalecimiento de la habilidad de comprensión de lectura en inglés.

En orden de importancia y luego del análisis de la información, se analizan a continuación las subcategorías de TIC (motivación/ relaciones estudiante-TIC y docente-TIC), roles (rol del docente/rol del estudiante) y aprendizaje colaborativo y cooperativo (principios pedagógicos del constructivismo social).

Subcategoría TIC asociada con motivación

En lo que se refiere a la activación de la motivación en el acto pedagógico, Schunk (2012) considera que tanto la motivación como el aprendizaje pueden afectarse mutuamente. En ese sentido, la motivación de los estudiantes puede influir en lo que aprenden y la manera como lo hacen al tiempo que aquello que aprenden afecta su motivación. De acuerdo con Coll (2008), un hallazgo que confirma que el aprendizaje dentro del AA implementado en esta investigación fue motivado desde su planeación, se muestra en la selección del tema para el diseño de la página web el cual se realizó con base en los gustos e intereses de los participantes. Esto se evidencia en el DC1 donde una observación registró un comentario hecho por la docente: "el tema de "Go Pokémon" fue escogido a partir de los intereses de ellos que fueron representados en un mural diseñado por el curso con anterioridad a la implementación del AA".



Figura 9. Mural diseñado por los estudiantes



Figura 10. Página de ingreso en WIX

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

La motivación además se evidencia en el comportamiento de los participantes que se mantiene por sus expectativas con respecto a los resultados de sus acciones y su capacidad para realizar esas acciones según Bandura (1997) mencionado en Schunk (2012). Esto se confirma en la actitud de los estudiantes quienes asistían a las últimas sesiones del AA con interés y una alta participación en actividades mediadas por recursos TIC. Lo anterior se puede evidenciar en el DC3 donde un estudiante dice "El video en la página es corto y la verdad profe uno se motiva porque la tarea no fue demorada, aunque tuve que buscar algunas palabras, pero pocas porque las imágenes hacen que uno le coja el hilo" mientras otro participante manifiesta "Lo bueno de la tarea en Educaplay es que pude relacionar las frases rápido por los dibujos y las palabras claves que estaban fáciles para relacionarlos".



Figura 11. Actividad de trabajo independiente en Educaplay

Las anteriores reacciones de éxito o fracaso expresadas por el estudiante al desarrollar las tareas propuestas permiten abordar la motivación generada con base en los estímulos sensoriales recibidos por los estudiantes y su relación con el cumplimiento de las metas de aprendizaje según lo expuesto por Herrera (2004). De igual forma se evidencia en el grupo focal post- ambiente donde la E3 dice con respecto al AA y la actividad desarrollada en Kahoot "uno por medio de actividades interactivas desarrolla y aprende mucho más rápido y aprende mucho mejor porque

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

de ahí a que le pasen a uno una hoja y resuelva ahí...pues uno lo hace, pero pues uno no va a aprender más a comparación de uno estar haciendo un texto en forma de juego". Lo anterior muestra que a medida que los estudiantes aprendían se motivaban más para seguir aprendiendo gracias a la mediación de recursos TIC tal y como ocurrió en el estudio de Beder (2012).



Figura 11. Actividad de práctica colaborativa en Kahoot

En general los estudiantes manifestaron que diferentes actividades propuestas dentro de la estrategia de enseñanza los motivaron y sirvieron para mejorar sus aprendizajes tal y como lo manifestaron los E4 Y E6 "profe lo de los puntos ha sido muy bueno porque la verdad todos queremos ganar el mejor pokemón y sabemos que toca hacer los mejor posible con la lectura para obtenerlo de aquí en adelante" según el DC2. Lo anterior hace referencia a los puntajes obtenidos luego de la realimentación al finalizar cada sesión.

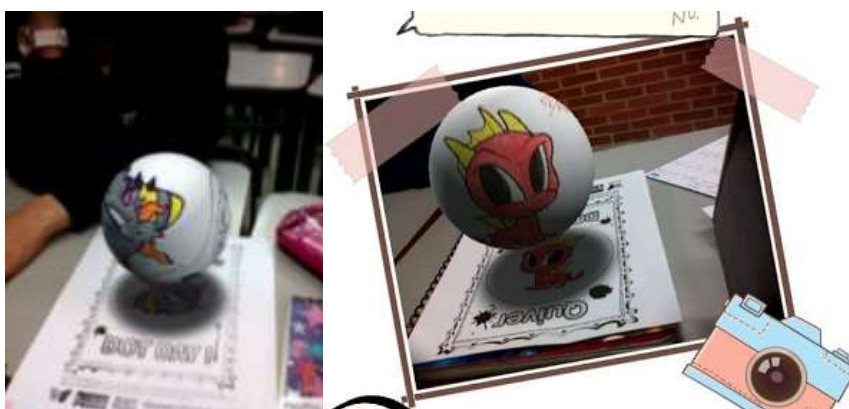


Figura 12. Actividad de realimentación y puntuación mediante Quiver

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

Subcategoría TIC-Apoyo enseñanza/Apoyo aprendizaje

En cuanto a las relaciones TIC que surgieron durante el desarrollo del AA, la Comisión de la Comunidades Europeas (2001) aborda las TIC como un conjunto de herramientas útiles al servicio del docente al proveerle con variedad de recursos para llevar a cabo su labor educativa. Para el AA "Reading in English for Life" la docente introdujo diferentes recursos TIC que lo apoyaron lo cual se registró en el DC1 así: "la docente les informa a los estudiantes sobre la página web creada en Wix por ella para el ambiente y la muestra en el televisor a través de su PC explicando que tendrán, 5 sesiones representadas en ella". Por una parte, usos como la transmisión de información se evidencian en el DC2 donde se encuentra la observación "la docente deja como tarea un video embebido en la página de Wix sobre la definición de predecir, así como la forma de hacerlo para que los estudiantes lo vean desde su casa". De igual forma se evidencia réplica de la información en el DC3 en la observación "La docente explica la mecánica del quiz mediante pantallazos proyectados en el T. V".

Por otra parte, y según las consideraciones de Kofi (2003) sobre el servicio de las TIC, el docente las vislumbra más allá de su uso instrumental y busca en ellas un apoyo para la generación de procesos mentales superiores de aprendizaje. Esta búsqueda de mediación entre los conocimientos previos y los nuevos se evidencia en el DC2 mediante la observación "la docente les cuenta a los estudiantes sobre el problema de comprensión lectora a abordar (haciendo referencia a situaciones de la vida misma con base en el video visto) ...". La misma interacción se evidencia en el DC4 el cual dice "la docente los invita a construir entre todos sus aportes para lo que van alojando sus ideas en el mapa mental dispuesto en la página de WIX". El uso de los mapas mentales en cuestión se propició al inicio y cierre en cada una de las 5 sesiones a fin de facilitar la construcción conjunta de ideas y conclusiones tal y como lo afirma la

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

Comisión Europea (2001). Lo anterior se produjo en el AA mediante la herramienta Coogole cuyas características posibilitan tal uso de acuerdo con las consideraciones de Coll (2008).



Figura 13. Actividad de inicio y cierre mediante Coogole

Subcategoría Roles

Según las consideraciones constructivistas de Vigotsky, retomadas por la SED (2006) así como las establecidas por Quiñones (2005) y González (2012), el rol del estudiante dentro de su propio proceso de aprendizaje se fundamenta en la construcción de saberes y la apropiación que logra hacer de los mismos al estar inmerso en un contexto por naturaleza social que le provee con experiencias a lo largo de su vida. Este rol activo del estudiante se evidencia tanto en el DC5, donde se registra la observación de la docente "...los estudiantes dan ejemplos de cuándo hacen uso en el día a día de la estrategia de elaboración de resúmenes como por ejemplo cuando cuentan a otra persona una anécdota o un programa visto", como en las respuestas de los estudiantes plasmadas en el cuestionario aplicado por medio de Google forms luego de la sesión 4 del AA en el cual el E3 manifestó su percepción con respecto a la utilidad de la estrategia en contextos diferentes al académico expresando que "el uso de la estrategia de lectura (identificar la idea principal) es útil durante experiencias cotidianas como ver películas en inglés o escuchar

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

música...". Esta apropiación de experiencias como base para la construcción de nuevos saberes por parte del estudiante se confirma en el estudio de Delmastro y Pérez (2010), quienes puntualizan sobre el rol activo del estudiante como principio constructivista compartido tanto por el enfoque comunicativo de la enseñanza del inglés como por el aprendizaje del proceso lector en dicha lengua.

La participación, autonomía e independencia lograda por los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje se evidenció en el grupo focal post ambiente en el que el E2 manifestó "...en las clases uno termina haciendo el trabajo de forma autónoma porque no se siente tan obligatorio. Digamos las de internet en la página por ejemplo se pueden hacer cuando quieras y en la clase lo importante es hacerlo bien para terminar sin el policía encima". En ese mismo sentido la E4 comentó que "La verdad es que uno aprende a ser más responsable porque yo por ejemplo me deje llevar por una actividad y después por la otra y termine hasta leyendo cosas que no sabía que podía...". Lo anterior haciendo referencia a la actividad en la que se usaron códigos QR para que a través de la lectura de las diferentes pistas llegaran a la meta de aprendizaje final.



Figura 14. Código QR diseñado por la docente para la sesión 5

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

Respecto al rol del docente, Quiñones (2005) y González (2012) lo consideran como un agente motivador dentro del proceso que media entre el estudiante y el conocimiento al sugerir nuevas formas de acercamiento entre ellos. Esto se evidencia en las observaciones de la docente hechas en el DC1 correspondiente a la sesión 1 durante la cual se hizo la presentación de los recursos TIC que apoyarían el AA. La docente fue indagada por los participantes sobre el diseño y elaboración de la página web en WIX y se encontró que "La docente les aconseja seguir algún video tutorial en YouTube mediante el que podrán enriquecer sus páginas web si siguen las instrucciones y se aventuran a explorar e intentar disciplinadamente". Lo anterior aborda un rol docente generador de momentos de nuevos aprendizajes y facilitador de procesos tal y como se muestra en el DC2 donde se encuentra la observación "...la explicación del organizador gráfico es algo confusa para los estudiantes ante lo cual la docente ejemplifica en el tablero". De igual forma se corrobora en el grupo focal post-ambiente donde la E2 expresa sobre la docente "lo más importante es su estrategia de insistir porque si uno no entendía usted buscaba la forma de hacernos comprender".

Subcategoría Aprendizaje colaborativo y cooperativo

Tal y como afirma Tobón (2010) y de acuerdo con el AA implementado, la estrategia didáctica que enmarcó las consideraciones pedagógicas y metodológicas, y por consiguiente las acciones realizadas dentro del AA, se conformó por técnicas tales como aprendizaje colaborativo y cooperativo que siguen los principios del Constructivismo considerados en el Proyecto Conexiones (2015). En ese sentido, y según lo evidenciado tanto en el DC1 en el que se encuentra la observación "cada grupo realiza el correspondiente reporte escrito mediante la herramienta Padlet en el PC de la docente. Los demás grupos colaboran con la edición de los

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

aportes a medida que los visualizan en el televisor", como en el DC3 donde se observó que "todos los estudiantes estaban más atentos y llegaban a ciertos acuerdos para escoger la opción correcta (explicándose entre miembros del grupo)". Lo anterior permite reafirmar que en el AA se abordó el aprendizaje como una construcción social resultante de las interacciones y la comunicación (intercambio de ideas atribuyendo sentido y significado) según Westwood (2008) puesto que va más allá de la mera organización en grupos de acuerdo con el Proyecto conexiones (2015).

Yandell (2013) concluyó en su investigación la necesidad de estrategias en las que se le permita al estudiante indagar e ir más allá de la lectura y de esta forma la posibilidad de reconstruir colaborativamente el texto alrededor de sus intereses, sus necesidades y su contexto. Este postulado frente al AA permitió hallar la manera en la que los estudiantes se desplegaron durante la sesión 5 en función de la meta de aprendizaje trabajando siempre de forma colaborativa para poner en práctica las estrategias vistas y lograr la reconstrucción del texto luego del recorrido de la información por los diferentes códigos QR. Lo anterior es evidente en el DC5 en el que se registró "...al inicio de la actividad se dividen y asignan roles para terminar rápido la actividad, sin embargo, a medida que transcurre el tiempo se dan cuenta de que para avanzar al siguiente código requieren del anterior y de esa forma reconstruir el texto".



Figura 15. Códigos QR1, 2 y 3 estrategia resumen de texto**Categoría de análisis: Habilidad de Comprensión Lectora**

Snow (2010) menciona que el proceso de comprensión lectora converge en la construcción de significados resultantes de la interacción que se da entre el texto y el lector. Para ello se hace necesario proveer al lector no sólo con herramientas (estrategias de lectura), sino principalmente con el conocimiento de cómo y cuándo utilizarlas (metacognición) en procura de mejorar su comprensión de textos.

Subcategoría Metacognición

La metacognición refiere al conocimiento que posee el lector sobre la existencia y uso de diferentes estrategias de lectura. De acuerdo con lo planteado por Arismendi, F., Colorado, D., Grajales L. (2011); Israel (2007); Pressley & Afflerbach (1995), dentro del AA se instruyó sobre los siguientes tres grupos de metacognición: Planeación, monitoreo y evaluación. De allí que la metacognición dada en los estudiantes comprenda una selección, apropiación y aplicación adecuada de las estrategias en función de un óptimo desarrollo de su habilidad de comprensión lectora tal y como se evidencia en el DC5 donde se encuentra la observación "se dan cuenta por sí mismos de que no estaban lejos de definir lo que era resumir puesto que es algo que se hace en su vida diaria cuando sostienen una charla para contar como les fue o qué ocurrió". La misma conciencia sobre la selección, control y uso de las estrategias se refirma en el grupo focal post-ambiente donde el E4 expresó "Mejoré porque ahora veo que al leer un texto hay como un orden y antes me volvía una nada" mientras que la E7 afirma "este fue un ambiente como más relajado y uno se sentía libre de trabajar y tratar de entender".

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, por un lado, en las sesiones se trabajaron estrategias de lectura y las actuaciones requeridas de parte del estudiante al enfrentarse a los textos. Además según la etapa del proceso lector, se requirió de la aplicación de la estrategia trabajada lo cual está directamente relacionado con procesos de metacognición según Pressley & Afflerbach, (1995); Karbalaeei, (1998); Israel, (2007); y Oxford, (2011). En ese sentido, al presentarse las estrategias a los estudiantes de forma explícita y directa se les brindó las herramientas necesarias en cada sesión para alcanzar los objetivos de aprendizaje al tiempo que evidenciaban procesos de metacognición tal y como se evidencia en las figuras N16 y 17 que refieren al registro fotográfico del trabajo realizado en una de diferentes sesiones.

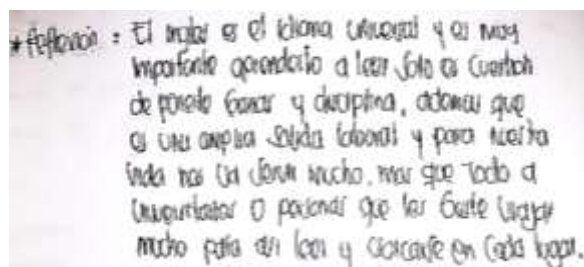


Figura 16. Autocuestionamiento

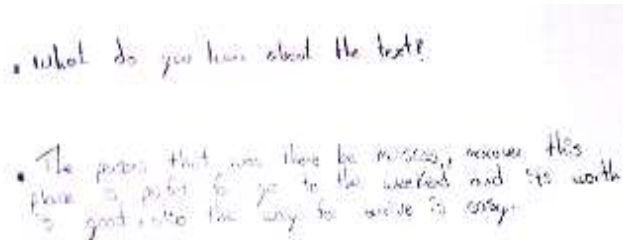


Figura 17. "What I learned"

De igual forma, los estudiantes lograron enfrentar la prueba de salida durante la cual tuvieron la posibilidad de aplicar lo aprendido. Esto se evidencia en la reflexión generada mediante la sesión en el grupo focal al finalizar el AA donde el E3 menciona "uno aprende muchísimo mejor por ese medio donde uno tiene herramientas para poder realizar los trabajos". Esto muestra el resultado de la selección apropiada o no de las estrategias de lectura por parte del lector en busca de que lograran identificar la incidencia de estas en su propio proceso de aprendizaje.

Por otra parte, retomando la idea de que las estrategias permiten planear, regular, monitorear y evaluar (metacognición) los aspectos cognitivos del aprendizaje según Karbalaeei,

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

(1998) y Oxford (2011), la docente planteó a los estudiantes la posibilidad de indagarse a sí mismos sobre lo aprendido con respecto a la estrategia abordada en cada sesión a través del uso de un mapa colaborativo que le permitía a los estudiantes visualizar y comparar sus conocimientos previos con los adquiridos.



Figura 18. Mapa mental inicial estrategia idea principal

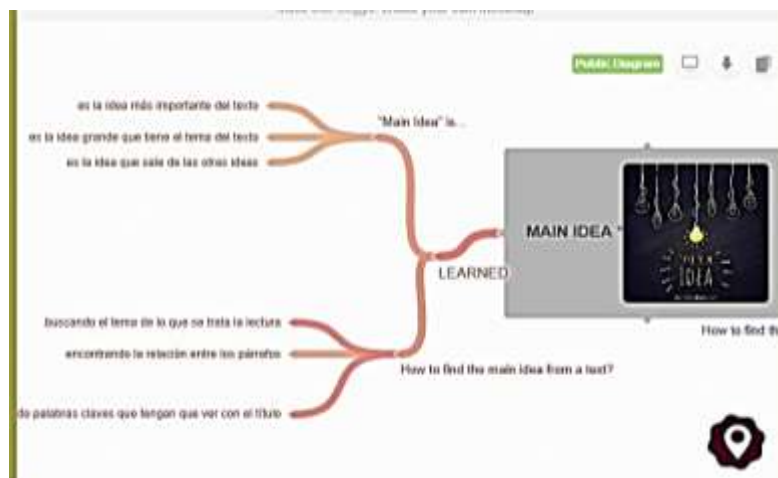


Figura 19. Mapa mental final estrategia idea principal

Finalmente, al finalizar las sesiones 2 y 4 se dispusieron formatos de Google en la página en Wix para que los estudiantes reflexionaran y se auto indagaran a través de una pregunta generados das

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

sobre lo visto en la sesión correspondiente, es decir, la manera como abordaron la estrategia y la posibilidad de utilizarla en un contexto diferente; ante esto se evidencia el reconocimiento de aprendizajes para la vida por parte de los mismos estudiantes y el inicio de un proceso de autonomía y auto regulación de dichos aprendizajes. Lo anterior se corrobora en las respuestas brindadas por los E15 y E 25 en los formatos de Google "la estrategia en clase fue muy buena y siento que entendí como los cognados son de gran ayuda para comprender una lectura y no me había dado cuenta de lo parecidas con son muchas palabras en ambos idiomas", "esta y las otras estrategias lo ponen a uno a pensar que leer en inglés es muy necesario para nuestra vida cotidiana desde que debemos seguir instrucciones de algún artefacto hasta que tenemos que leer un texto para alguna tarea", "considero que aprendí que podemos usar las estrategias que la profe nos enseñó si analizamos cada situación y nos damos cuenta de cuál es el problema y cuál estrategia nos sirve".

Subcategoría Estrategias de lectura

Las estrategias de lectura son herramientas que le permiten al estudiante controlar su propio proceso de aprendizaje con relación a la habilidad de comprensión de lectura de acuerdo con Oxford (1990). Los participantes en el estudio reconocen los esfuerzos pedagógicos por acercarlos a dichas herramientas según se evidencia en el grupo focal pre-ambiente donde el E4 manifestó "...nos han enseñado cómo leer el título para saber de qué trata el texto, pero otra que nos dicen sin que sepamos cómo hacerlo sin tanto vocabulario". En ese mismo sentido, y más allá del reconocimiento, los mismos estudiantes se dan cuenta de la necesidad de apropiarse de dichas estrategias tal y como se observa en el grupo focal post-ambiente donde el E8 menciona: "otros ... dijeron intentar comprender el sentido del texto sin acudir a traducir literalmente

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

oración por oración, es decir, dejaban algunas palabras desconocidas a parte porque consideraban que no las necesitaban para deducir el mensaje del texto".

En relación con la instrucción en estrategias de lectura, MacNamara (2006) considera la necesidad de que se enseñen de forma explícita las estrategias pertinentes para la comprensión de textos con el propósito de mejorar la habilidad en comprensión. En el AA esto se evidencia en el DC4 mediante la observación "La docente ejemplifica para explicar en qué consisten los detalles que apoyan una idea...".

Para las estrategias de planeación, Israel (2007) especifica aquellas estrategias que permiten la activación de conocimientos previos y la predicción de la información general del texto. El uso y apropiación de esta estrategia se evidenció en la sesión 2 en el DC2 mediante la observación "...A la pregunta ¿Cómo hacer predicciones al leer un texto en inglés?, responden: - Observando las imágenes. -Observando los títulos. -Pensando en lo que ya conocemos sobre el tema antes de leer. -Relacionando lo que hay en nuestra experiencia con lo que hay en el texto".

De igual forma se evidencia la relación que los estudiantes logran hacer entre sus experiencias previas y la estrategia presentada en el DC2 donde se encuentra la observación "Algunos estudiantes comentan haber visitado el lugar cuya foto se proyectó mientras otros dicen recordar la imagen de fábulas y mitos que debían leer cuando eran más pequeños para la materia de Español".

Por su parte, (Almasi & Fullerton, 2011) abordan lo referente al uso de organizadores gráficos para el análisis de la estructura del texto por parte del lector. Dentro del AA se evidenció progreso y eficacia en su uso por parte de los estudiantes tal y como se muestra en los registros fotográficos en las figuras 20 y 21.

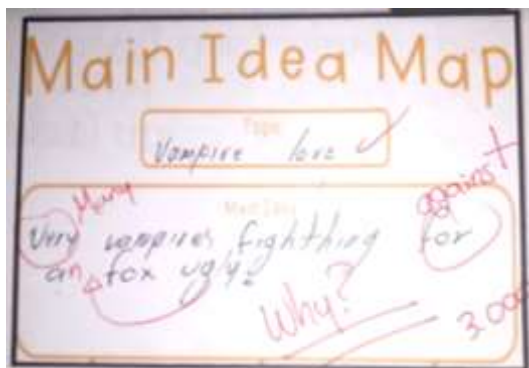


Figura 20. Idea principal actividad Conocimientos previos

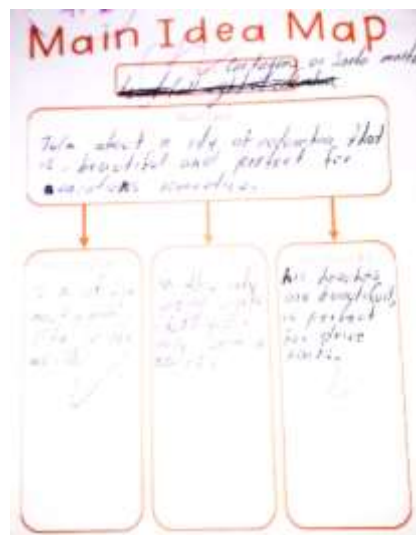


Figura 21. Idea principal actividad de práctica

Dentro de las estrategias de monitoreo se encuentran la comprensión del vocabulario haciendo énfasis en los cognados siendo estas palabras con similar estructura y significado tanto en la lengua materna como en la extranjera, inglés para nuestro caso (Celce-Murcia et al, 2014) y la inferencia de la idea principal de cada párrafo (Israel, 2007; Pressley, 2002). Evidencia de ello se encuentra en el DC4 donde se encuentra la observación "...A la pregunta sobre cómo encontrar la idea principal en un texto en inglés, responden: -Encontrando la relación entre los párrafos. Buscando el tema de lo que se trata la lectura. Buscando palabras claves que tengan que ver con el título".

Para las estrategias de evaluación que refieren a las posibilidades de aplicar lo que se ha leído en otras situaciones se trabajó la estrategia de resumir para lo cual los estudiantes culminaron en la elaboración del resumen del texto propuesto con base en la identificación de la idea principal y sus detalles soporte tal y como sugiere Cunningham (1982). A continuación, se evidencia los objetivos alcanzados por los estudiantes en ese sentido durante la actividad registrada fotográficamente en la figura 22.

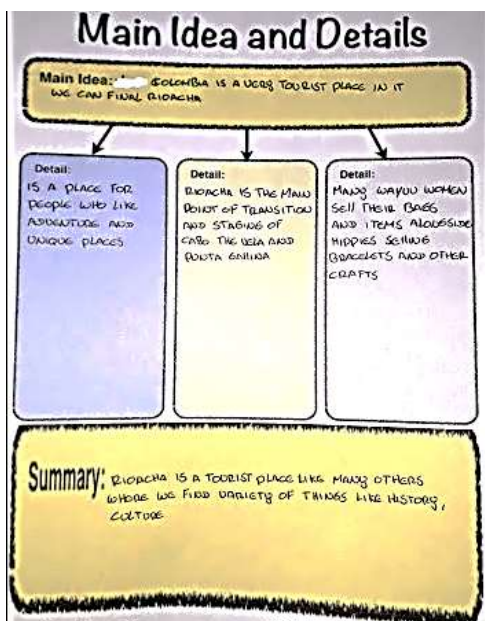


Figura 22. Estrategia Resumir

Además de analizar lo encontrado con respecto a la instrucción, apropiación y uso de las estrategias de lectura trabajadas en el AA a través de las 5 sesiones, en la figura 23 se abordan los resultados obtenidos en la prueba de salida y se comparan frente a los obtenidos en la prueba de entrada con el fin de determinar el nivel de desempeño de los estudiantes en su nivel de comprensión de lectura antes y después de la implementación del AA.

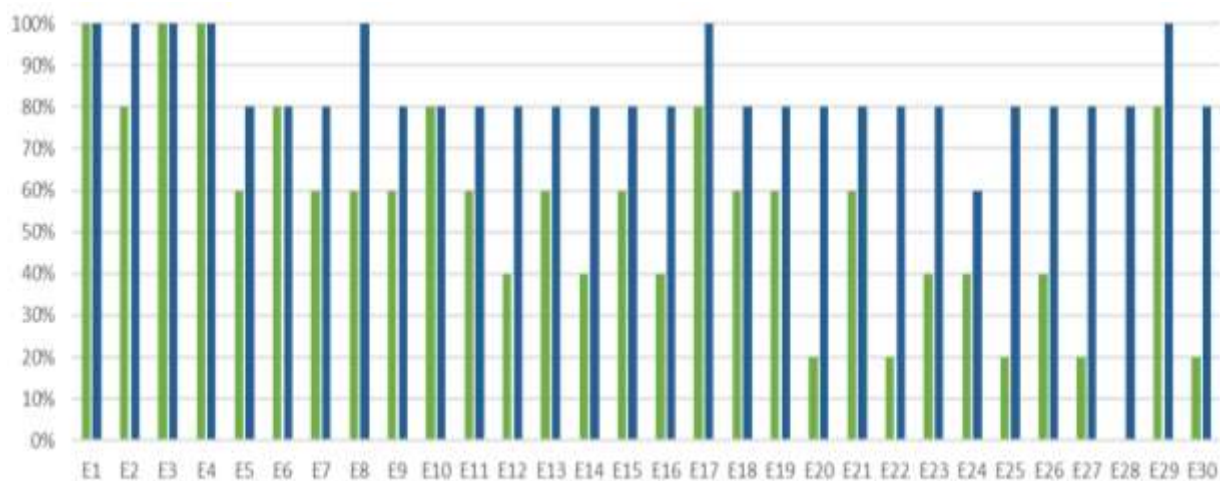


Figura 23. Análisis comparativo Pruebas de Entrada (Verde) y de Salida (Azul)

I.E.D. Nydia Quintero de Turbay. Fuente: propia.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

Tabla 10 Fuente: Elaboración propia. Comparativo Cuantitativo Aprobación Pruebas de Entrada y Salida

Pregunta	Aprobación Pre-test	Aprobación Post-test
1	19	28
2	18	26
3	17	25
4	16	25
5	12	22
6	8	16
7	6	14

La tabla anterior permite visualizar y comparar la cantidad de estudiantes que aprobaron las pruebas de entrada y salida respectivamente.

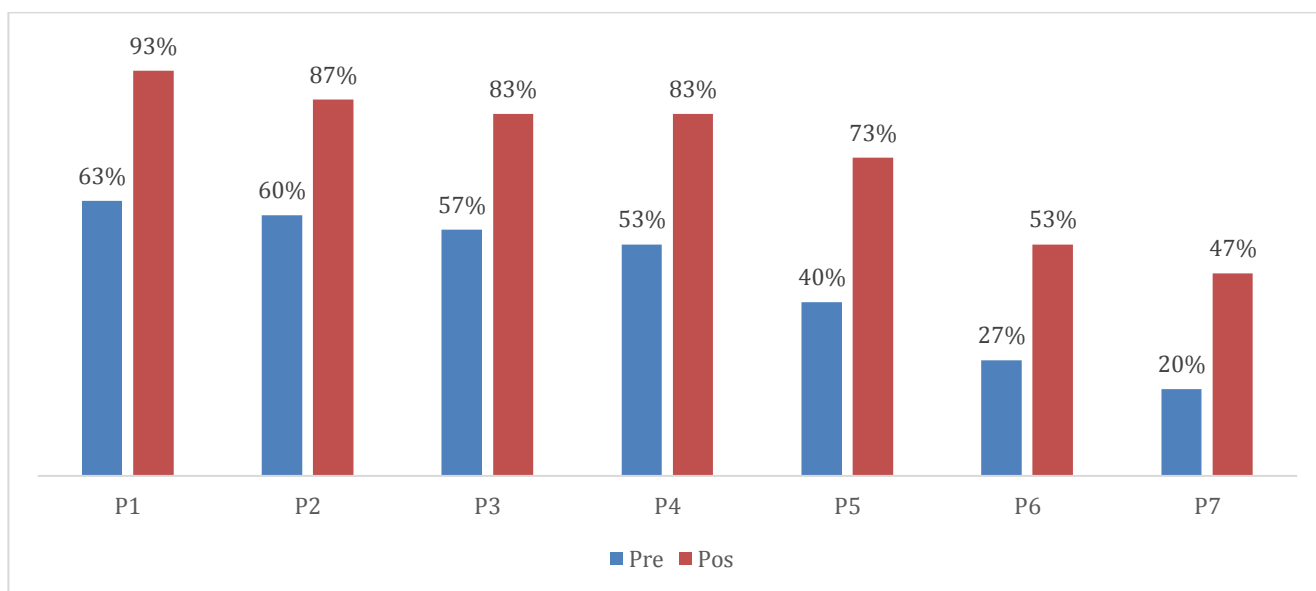


Figura 24. Análisis comparativo por tipo de preguntas Prueba de Entrada (azul) y de Salida (rojo). Fuente: propia.

En la figura anterior se establece el promedio del nivel obtenido por los estudiantes en cada una de las preguntas que conforman la prueba de comprensión lectora. Teniendo en cuenta que de la P1 a la P5 se mide el nivel de comprensión literal y que la P6 y la P7 miden el nivel inferencial de comprensión, surge el siguiente comparativo por nivel:

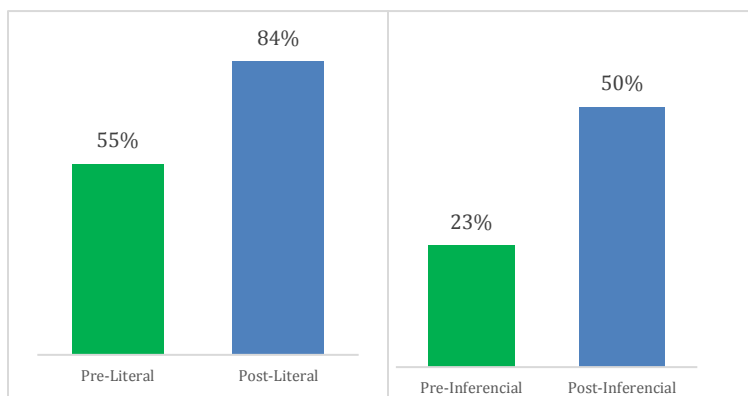


Figura 25. Análisis comparativo por nivel de comprensión Prueba de Entrada (verde) y de Salida (azul). Fuente: propia.

El análisis de los resultados mostrados en las figuras 23, 24 y 25 se presenta a continuación mediante la Tabla 10:

Tabla 11 Fuente: Elaboración propia. Análisis Comparativo Pruebas de Entrada y Salida

ANÁLISIS COMPARATIVO DE RESULTADOS	
PRUEBA DE ENTRADA Y PRUEBA DE SALIDA	
OBJETIVO	Establecer el nivel de comprensión lectora en el cual están los estudiantes al finalizar la implementación del AA
POBLACIÓN	30 estudiantes de grado once jornada tarde del Colegio Nydia Quintero de Turbay IED
PRUEBA	TIPO ICFES. Ambas pruebas constan de 7 preguntas correspondientes a las partes 5 y 6 de la prueba SABER 11 las cuales evalúan el nivel de comprensión lectora en dos niveles: literal e inferencial.
ANÁLISIS DE LA PRUEBA	
Los resultados comparativos de las pruebas de entrada y salida muestran un aumento en el nivel de desempeño de los estudiantes, tanto en comprensión de lectura literal como inferencial. El comparativo del desempeño global en ambas pruebas permite establecer un avance de nivel A1 a nivel A2 según el cual el estudiante comprende textos sencillos relacionados con temas de su cotidianidad y su entorno cercano.	
COMPRENSIÓN LITERAL	Se determina que hay un incremento significativo en el porcentaje de estudiantes que respondieron apropiadamente a las preguntas de comprensión literal: En el comparativo de la P1 a la P5 se observó una mejoría en el nivel de desempeño del 29%.
COMPRENSIÓN INFERENCIAL	De igual forma se determina un aumento en el porcentaje de estudiantes que respondieron apropiadamente a las preguntas de comprensión inferencial. En el comparativo de la P6 y la P7 se observó una mejoría en el nivel de desempeño del 27%.

Los hallazgos encontrados luego del análisis tanto de las diferentes sesiones del AA como del comparativo obtenido entre las pruebas de entrada y de salida prueban el aumento en el nivel de desempeño de los estudiantes en lo relacionado con su comprensión a nivel literal e inferencial demostrando así que el AA enriquecido con TIC "Reading in English for Life" fortaleció la habilidad de comprensión de lectura en inglés.

7. CONCLUSIONES

Este apartado tiene como objetivo exponer las conclusiones de la investigación realizada luego del análisis pertinente de la información obtenida e interpretada en el capítulo anterior.

Al analizar los resultados obtenidos mediante los instrumentos aplicados antes y después de la implementación del ambiente de aprendizaje "Reading in English for Life", se concluye que el AA contribuyó positivamente al fortalecimiento de la habilidad de Comprensión de Lectura en inglés, en estudiantes de grado 11 del Colegio Nydia Quintero de Turbay IED quienes evidenciaron un mejor desempeño en su nivel de comprensión. En ese sentido, los hallazgos encontrados permiten concluir que:

El ambiente de aprendizaje enriquecido con TIC aportó al fortalecimiento de la habilidad de comprensión de lectura en inglés al posibilitar que los estudiantes logaran la identificación, apropiación y uso de las estrategias de lectura trabajadas. Para este caso, se constató que los estudiantes en su proceso de aprendizaje activaron el uso de las estrategias antes, durante y después de la lectura mejorando su comprensión tanto literal como inferencial.

Lo anterior deriva en el diseño e implementación de una intervención pedagógica que se benefició de la gama de posibilidades del uso de recursos TIC los cuales aportaron positivamente al fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora en inglés debido a que posibilitaron y promovieron dentro del AA el aumento de la motivación, participación, interacción, colaboración, cooperación y construcción de saberes en los estudiantes tal y como lo establece la SED (2006).

En cuanto a la motivación generada a partir del uso de recursos TIC en el AA, se concluye que gracias a su integración los estudiantes pasaron de ser motivados externamente

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

(formación académica y necesidad de aprobar la asignatura) a una motivación interna caracterizada por su interés personal por aprender para la vida y mejorar así en su propio proceso de fortalecer la competencia de acuerdo con la OCDE (2005). En ese sentido, los estudiantes fueron motivados para aprender y se halló que, a través de herramientas como los mapas colaborativos y los organizadores, lograron prestar mayor atención a la enseñanza de las estrategias y se involucraron de mejor manera en actividades que requerían relacionar la nueva la información con el conocimiento previo (Schunk, 2012).

Con relación a la página diseñada en WIX y los diferentes recursos de la web 2.0 que apoyaron la implementación del AA específicamente, el uso de las TIC facilitó la conservación, revisión y regulación del proceso de aprendizaje en los estudiantes al tiempo que los empoderó con espacios para la colaboración en la construcción propia de los saberes propuestos (estrategias de lectura). Se visualiza así el rol del estudiante con base en los postulados del constructivismo social según Westwood (2008).

Por otra parte, al hablar del rol docente, se concluye que la acción pedagógica implica un cambio en el diseño pedagógico y curricular ya que una de sus principales tareas gira en torno a la gestión de ambientes de aprendizaje adecuados para que los alumnos participen en un proceso de formación motivador y útil, por ende, significativo que les posibilite hacia la construcción de saberes tal y como lo establecen Quiñones (2005) y González (2012).

De allí que dentro de la institución Nydia Quintero de Turbay específicamente se logró el inicio de una transformación pedagógica en lo referente a la metodología de enseñanza dentro de la asignatura de inglés ya que se posibilita a los docentes al acercamiento, conocimiento diseño e implementación de estrategias constructivistas de acuerdo a lo planteado por la SED (2006) con

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

base en los postulados de la teoría del Constructivismo Social (Vygotsky, 1978) establecidos como el modelo pedagógico en el PEI.

En lo referente a la enseñanza explícita de estrategias de lectura, más allá de convertirse en acción pedagógica-disciplinar de gran injerencia en el proceso de fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora en el estudiante, logró trascender al iniciar en él un proceso de empoderamiento para el futuro con herramientas metacognitivas que le seguirá permitiendo aprender a aprender para la vida de acuerdo con Rodríguez & Vásquez (2013). En ese sentido se encaminó al estudiante hacia el mejoramiento del proceso de aprendizaje a través de su desarrollo autónomo teniendo en cuenta que el AA posibilitó espacios de reflexión que conllevaron a la reflexión en los estudiantes al tiempo que se interesaban en el proceso manifestando conductas de responsabilidad y autonomía tal y como lograron identificarlo los mismos participantes en el cierre del AA..

Finalmente, se puede afirmar que las estrategias usadas para el mejoramiento de la comprensión lectora durante las diferentes sesiones probaron el aporte pedagógico del ambiente de aprendizaje "Reading in English for Life" como herramienta útil para fortalecer los procesos de comprensión literal e inferencial de lectura tal y como se evidenció luego del análisis comparativo entre las pruebas de entrada y salida que se aplicaron a los estudiantes quienes mostraron mejoría en su nivel de desempeño.

8- IMPLICACIONES

Una de las principales limitaciones para esta investigación fue el tiempo teniendo en cuenta que los estudiantes de grado 11 debían terminar actividades académicas antes que los demás estudiantes y cumplir con otras diferentes concernientes a su proceso de graduación y reprogramadas por la institución. A pesar de ello, las sesiones del AA se desarrollaron satisfactoriamente gracias a la buena disposición y colaboración tanto de estudiantes como de las directivas del colegio. Otro aspecto a tener en cuenta es el tiempo dentro del horario escolar ya que por la envergadura de las sesiones las directivas lo modificaron en favor de su aplicación satisfactoria. Para futuras implementaciones se sugiere dividir cada sesión de aprendizaje en dos.

Otra limitación se presentó ocasionalmente con la conexión a internet debido a que en todas las sesiones se requería del acceso a la página en WIX para trabajar en los recursos dispuestos para el desarrollo del AA. Para ello la información obtenida de algunas actividades se cargó después de la sesión y los estudiantes accedían a ella desde sus casas.

9- RECOMENDACIONES

Se insta a que próximas investigaciones inicien con procesos de comprensión de manera formal desde los grados inferiores, así como con la instrucción explícita en estrategias de comprensión de lectura. Esto sugiere una adaptación curricular a la malla de toda la asignatura.

En ese mismo sentido se implica la transformación pedagógica en lo referente a la metodología de enseñanza dentro de la institución ya que se posibilita a los docentes al acercamiento, conocimiento diseño e implementación de estrategias constructivistas alineándose con el PEI de la institución.

Por otra parte, se sugiere continuar una discusión más ampliada en colegios públicos sobre la inclusión de contenidos relacionados con el conocimiento de las TIC, y más aún, el desarrollo de habilidades para hacer uso apropiado de las mismas en las diferentes áreas del conocimiento. De igual forma surge la necesidad de instruir tanto a estudiantes como docentes a nivel nacional sobre la potencialidad de los recursos de la Web 2.0, para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, y teniendo en cuenta que la metacognición para nuestro caso específicamente implica comprender el fundamento de las estrategias de lectura para aplicar una particular en un contexto determinado a fin de lograr comprensión lectora, se insta a futuras investigaciones a implementar sesiones que permitan la observación de la apropiación y asimilación de procesos metacognitivos en los estudiantes a largo plazo.

Lista de referencias

- Abdelhalim, S. M. (2017). Developing EFL Students ' Reading Comprehension and Reading Engagement : Effects of a Proposed Instructional Strategy. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(1), 37–48. Retrieved from <http://www.academypublication.com/ojs/index.php/tpls/article/viewFile/tpls07013748/1028>
- Al-munawwarah, S. F. (2013). *Graduated in from English Education Study Program of Indonesia University of Education. *Journal of English and Education*, 1(2) (The Implementation of Cooperative Learning: student teams-achievement divisions technique in teaching reading comprehension), 82-89. Retrieved from <http://ejournal.upi.edu/index.php/L-E/article/view/588/445%0A>
- Alberola Bufante, M. Á. (2014). Una propuesta para mejorar la comprensión lectora en inglés a través de las TIC en el aula de primaria, 1–35. Retrieved from <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2531/alberola.bufante.pdf?sequence=1>
- Almasi, J. F., & Fullerton, S. K. (2011). Teaching strategic process in reading.
- Alsamadani, H. (2009). The relationship between Saudi EFL college level students' use of reading strategies and their EFL reading comprehension, (March). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/265010024_The_Relationship_between_Saudi_EFL_College-Level_Students'_Use_of_Reading_Strategies_and_Their_EFL_Reading_Comprehension
- Alviárez, L., Romero, L., & Pérez, M. (2010). Constructivism in Esp Teaching at LUZ de IFE en LUZ.
- Araujo, S. (Editorial N. (n.d.). Susana Araujo. *Revista Electrónica Vanguardia En Educación*. Retrieved from http://www.eeducador.com/ecu/documentos/928_Educacion.pdf
- Avendaño Inirida, M. D. (2013). Competencia Lectora y el Uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación Reading competition and the use of new technologies of information, 11(1), 7–22.
- Bagari, V., & Mihaljevi, J. (2007). Defining Communicative. *Metodika*, 8(1), 94–103. Retrieved from file:///D:/Downloads/Bagaric_i_Mihaljevic_Djigunovic_ENG.pdf
- Beder, P. (2012). Language Learning Via an Android Augmented Reality, (September).
- Carchi Diana. (2017). *La Universidad Católica de Loja Área sociohumanística mención inglés trabajo de titulación: Developing Reading skills through pedagogical use of Facebook in EFL classrooms in high school* AUTOR : Diana Paola Carchi Esparza DIRECTOR : Mgtr . Alba Bitalina.
- Cola, S. N. (2018). *Self-Monitoring Strategies in English Reading Comprehension*. Universidad Técnica de Ambato. Retrieved from http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/28146/1/Sandra_Cola.pdf
- Coleman, H. (2010). The English Language in Development. *Development*.
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC. *Los Desafíos de Las TIC Para El Cambio Educativo*, 113–126.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

- Consejo, A. L., & Parlamento, Y. A. L. (2001). El papel de las TIC en la política comunitaria de desarrollo. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0770:FIN:ES:PDF>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas. Centro Virtual Cervantes*. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Duke, N. K., & Pearson, D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. *What Research Has to Say about Reading Instruction*, 205–242. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2014.03.012>
- González, C. (2012). Aplicación del constructivismo social en el aula. *Organización de Estados Iberoamericanos Para La Educación, La Ciencia y La Cultura*, 64. <https://doi.org/10.12968/prps.1998.1.12.41271>
- Goui, D. (2015). The effectiveness of EFL Learners ' Use of Reading Strategies in Text Comprehension. *Journal of Linguistics and Translation*, 5(December), 71–88. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/326415996_The_effectiveness_of_EFL_Learners'_Use_of_Reading_Strategies_in_Text_Comprehension
- Grabe, William and Stoller, L. F. (2001). Reading for Academic Purpose. Retrieved from file:///C:/Users/Admin/Downloads/Grabe & Stoller, 2001.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (6th ed.). Retrieved from <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Herrera, B. (2004). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje : una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje, 1–20.
- Hymes, D. (1972). Hymes, D.H. (1972) On Communicative Competence In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics. Selected Readings . Harmondsworth: Penguin, pp. 269–293.(Part 2), 269–293.
- Icfes. (2019). Guía de orientación Saber 11.º 2019-2. Retrieved from <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193560/Guia+de+orientacion+de+saber+11-2019+-+2.pdf/8e305a8c-61fb-411e-4a2d-1fc4abe1f520>
- ICFES. (2016). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación: Alineación del examen Saber 11 [National system of standardized tests of education: Saber 11 test alingment]*.
- Karbalaei, A. (1998). Metacognition and Reading Comprehension. *Íkala*, 16(28), 5–14.
- Kavani, R., Amjadiparvar, A., & Lu, X. (2018). The effect of strategy-based instruction on motivation , self-regulated learning , and reading comprehension ability of Iranian EFL learning. *Cogent Education*, 5(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1556196>
- Kızıl, A. Ş. (2017). EFL Learners in the Digital Age : An Investigation into Personal and Educational Digital Engagement. <https://doi.org/10.1177/0033688216684285>
- Kumsiashvili, T. (2018). Teaching Pre-viewing and Predicting to High School Students in Georgia, 3(2), 103–115.
- Lopera, S. (2012). Effects of strategy instruction in an EFL reading comprehension course: A

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

- case study. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), 79–89.
Retrieved from <http://goo.gl/w1Ciik>
- Marlen Rativa, Pedreros Andrés, M. M. (2012). Using Web-Based Activities to Promote Reading : An Exploratory Study with Teenagers Uso de actividades en la red para promover la lectura : un estudio exploratorio.
- Marques, P. (2014). Impacto de las TIC en Educación. *International Journal of Information Communication Technologies and Human Development*, 5(4), 1–9.
<https://doi.org/10.4018/ijicthd.2013100101>
- McNamara, D. S. (2007). *Reading Comprehension Strategies: Theories, interventions, and technologies*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v4i3p140>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006a). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjeras: el reto. Lo que necesitamos saber y saber hacer*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006b). *Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Serie Guias* (Vol. 22).
- Mistar, J., Zuhairi, A., & Yanti, N. (2016). Strategies Training in the Teaching of Reading Comprehension for EFL Learners in Indonesia, 9(2), 49–56.
<https://doi.org/10.5539/elt.v9n2p49>
- Montalvo, L. (2013). Improving Reading Comprehension. *BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA UNIVERSIDAD DE LA SABANA Chía - Cundinamarca*, 3–82.
- Montelongo, J. A., Hernández, A. C., Herter, R. J., & Cuello, J. (2011). Using Cognates to Scaffold Context Clue. <https://doi.org/10.1598/RT.64.6.4>
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension*.
- Mulder, E., Ven, M. V. A. N. D. E., & Segers, E. (2018). Context , word , and student predictors in second language vocabulary learning. *Applied Psycholinguistics*.
<https://doi.org/10.1017/S0142716418000504>
- OCDE. (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo.
- Ortiz, Alvaran Verónica, Méndez, Elsa Patricica, Sánchez, H. E. (2014). *BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA UNIVERSIDAD DE LA SABANA Chía - Cundinamarca. Tesis*. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642012000800004>
- Palaniuk, T. M. La Universidad Católica de Loja Nova Southeastern University, An EFL student reading case study of English as a foreign language in the secondary private education industry – TEFL Program Portfolio (2012). Retrieved from <http://dspace.utpl.edu.ec/handle/123456789/3961>
- Pourhosein Gilakjani, A., Mei Leong, L., & Nizam Ismail, H. (2013). Teachers' Use of Technology and Constructivism. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 5(4), 49–63. <https://doi.org/10.5815/ijmecs.2013.04.07>
- Proyecto Conexiones. (2015). Aprendizaje colaborativo/cooperativo. *Universidas EAFIT*, 1, 1–12. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Quñones, M. Ñ. (2005). El rol del maestro en un esquema pedagógico constructivista. VI

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

Encuentro Internacional y I Nacional de Educación y Pensamiento, 7.

- Rahaman, A. (2014). Reading comprehension through group work activities in an EFL classroom : An action research report. *Working Papers on Culture, Education and Human Development*, 10(2), 1–8. Retrieved from http://www.uam.es/otros/ptcedh/2014v10_pdf/v10n2eng.pdf
- Rodríguez, C., & Vásquez, E. (2013). Fortalecer estilos de aprendizaje para aprender a aprender. *Journal of Learning Styles*, 6(11), 20. <https://doi.org/10.11144/183>
- Romero, M. I. (2013). Biblioteca Octavio Arizmendi Posada. Universidad de la Sabana. Chía - Cundinamarca. *Tesis*, 103. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642012000800004>
- Salinas Ibáñez, J., Castillo Ochoa, P., Benito Crosetti, B. D., Cebreiro López, B., Castaño Garrido, C., Cabero Almenara, J., & Martínez Sánchez, F. (2008). I. educativa y uso de las T. U. I. de A. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC. Universidad Internacional de Andalucía*.
- Salinas, J., De Benito, B., & Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 28(1), 145–163. <https://doi.org/10.1186/1475-2859-11-15>
- SED, S. de E. (2006). *Ambientes de aprendizaje: reorganización curricular por ciclos*.
- SED, S. de E. (2012). *Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano. Igarss 2014*. Retrieved from file:///C:/Users/Admin/Desktop/aapara desarrollo humano.pdf
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding Toward an R & D Program in Reading Comprehension*.
- Stake, R. E. (1999). *Investigacion-con-estudios-de-caso_RobertStake*. Retrieved from <https://books.google.com.co/books?id=gndJ0eSkGkC&printsec=frontcover&dq=robert+yin+investigacion+sobre+estudio+de+casos&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi5rNizsuHZAHV OoVMKHQM4CbsQ6AEIJTAA#v=onepage&q=robert yin investigacion sobre estudio de casos&f=false>
- Strauss, A. (n.d.). *Bases de la investigación cualitativa . Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*.
- Tobón, T. sergio, Pimienta, P. J., & Garcia, F. J. A. (2010). *Secuencias Didácticas : Aprendizaje Y Evaluación*.
- Trujillo Sáez, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE...,NL. *Revista de Educación*, ISSN 0034-8082, N° 343, 2007 (Ejemplar Dedicado a: La Enseñanza-Aprendizaje Del Español Como Segunda Lengua (L2) En Contextos Educativos Multilingües), Págs. 71-92, (343), 71–92.
- Unesco. (2008). Knowledge_Compet_Ibewpci_8.Pdf. *IBE Working Papers on Curriculum Issues N 8*, (May).
- Uribe-enciso, O. (2015). Improving efl Students ' Performance in Reading Comprehension Through Explicit Instruction in Strategies. *Rastros Rostros*, 31, 37–52.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society by Lev Vygotsky Mind and Society*, 101. Retrieved from <http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2016/mc16.pdf>

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about Reading and writing*.

Yandell, J. (2013). The social construction of meaning: Reading Animal Farm in the classroom. *Literacy*, 47(1), 50–55. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00676.x>

ANEXOS

Anexo 1. PRUEBA DE ENTRADA TIPO ICFES

PARTE 5

RESPONDA LAS PREGUNTAS 115 A 119 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

Lea el artículo y luego responda las preguntas.
En las preguntas 115 - 119, marque A, B o C en su hoja de respuestas.

My Artistic Adventure

When I was a child in Ireland, I went to bed late, and I could not sleep past six. One morning, I found a Spanish television show with a French man who was painting a beautiful countryside with oil paints.



Right then, I began watching this show. With his quiet voice he explained his natural way of painting, and he quickly made trees and rivers, simply by moving his hand across the paper. He made it look simple and easy, so I thought I could do it by myself.

Every Sunday morning, I would try to paint what he was painting on the screen, but I needed oil paints to make my paintings as beautiful as his. I could not buy oil paints; I was only seven, and my parents would not buy them for me. Then I decided to use my mother's cosmetics and paper for my painting. I was ready to paint my first picture.

After my mum saw what I did with her things, I was told I could not paint again. This put an end to my idea of using food the next time to make a picture. After a while, I stopped watching the French painter. It was difficult for me to simply watch him when I was unable to paint my own pictures.

Ejemplo:

0. When she was seven, she slept

- A. for some hours.
- B. very well.
- C. a lot.

Respuesta:

0.

A

B

C

115. Where was the painter from?

- A. Ireland
- B. Spain
- C. France

116. She was mostly excited by the

- A. painter's ability.
- B. painter's voice.
- C. painter's show.

117. How often did she watch the show?

- A. three times a week
- B. once a week
- C. twice a week

118. She could not get oil paints because she

- A. didn't speak Spanish.
- B. was too young.
- C. always watched TV.

119. Stopping painting was

- A. the painter's idea.
- B. her mother's order.
- C. her own decision.

PARTE 6

RESPONDA LAS PREGUNTAS 120 Y 121 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

Lea el texto y las preguntas de la siguiente parte.
En las preguntas 120 - 121, marque **A**, **B**, **C** o **D** en su hoja de respuestas.

Jonathan's Trip to Colombia

I went to Colombia last summer. My journey began on the Caribbean coast and ended on the border with Ecuador. Colombia is a splendid country, extremely diverse and full of wonderful people. I will tell you why.



In South Colombia there is a city called Pereira; just outside you can find a track where you will see the farm Villa Maria - a hidden paradise that takes a long time to get to. It is a working coffee farm located in the middle of a valley. Coffee and plantain grow as far as the eye can see. The farm is made up of the house and the processing plant. The family business has guests at the house for just \$45.000 a night. This includes 3 home cooked meals a day, a swimming pool, and as much coffee as you can drink. The scene is quite unbelievable. Bamboo chairs rest on the corners of the Villa, mangos hang from the trees, parrots and birds fly wild.

A wonderful man named Hector who runs the farm is happy to show guests around the coffee processing plant. By day, the only sounds are of the horses coming down the valley side carrying food. By night, the wildlife comes alive, and depending on the time of the year - thunderstorms offer a spectacular light show. For those who wish to escape, Villa Maria is the answer.

This is just one attraction of many in Colombia. I could write pages on the country and not get bored. I graduate next year and I can't wait to return to this beautiful country. Some of those reading may be stimulated to do the same.

120. What is the writer trying to do in this article?

- A. describe a tourism-leading Colombian coffee farm
- B. tell readers to run a coffee business in Colombia
- C. invite tourists to write about places they visit in Colombia
- D. encourage tourists to visit Colombia

121. What can a reader find out from this text?

- A. which activities tourists prefer to do at the farm
- B. when the best time is to visit the farm
- C. what the accommodation price includes
- D. how to grow coffee on the farm

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

Anexo 2. GRUPO FOCAL PRE- AMBIENTE

T: Good afternoon dear students!

Ss: Good afternoon teacher!

Bueno chicos pareciera ser que terminamos todo lo que se supone debíamos aprender en grado once. Sin embargo...teniendo en cuenta las dificultades presentadas en lo referente a la presentación de la prueba saber 11 y con base en lo que ya saben, surge la necesidad de fortalecer su habilidad de comprensión lectora.

Entonces la idea de esta actividad es que ehh... yo como docente conozca sus ideas, sentimientos, lo que piensan y mmmm... pues también sus experiencias en relación con... las formas como ustedes han aprendido a leer en inglés.

T: cómo se ha desarrollado específicamente su proceso para aprender a leer un texto que se les presente en inglés. ¿Entendido?

T:¿en qué piensan cuando la docente de inglés dice "vamos a leer"?, es decir, ¿Qué es lo primero que pasa por su mente?

T: Explícame porqué.

T: Y si tuvieran que escoger entre divertido, aburrido, poco interesante o no me interesa leer en inglés, ¿cuál escogerían ustedes y por qué?

T: ¿Y de qué depende que sea interesante o no?

T: Entonces por favor, teniendo en cuenta los años anteriores, cuéntenme la forma como les han enseñado a leer en sus clases de inglés. (AMBIENTE, MODELO PEDAGÓGICO)

T: ¿Cómo hacían lo del significado? ¿El profesor se los decía?

T: Y además de la pronunciación, ¿qué hacían para desarrollar la comprensión del texto?

T: Veo que en esas clases de años anteriores utilizaban varios recursos. Además de libros, ¿qué otro tipo de recursos han sido utilizados para aprender a leer en inglés?

T: Más bien piensen en la manera como los utilizaban y por favor describan lo que hacían usualmente en una clase de inglés (del año pasado por ejemplo) en la que practicaran lectura.

T:¿Qué instrucciones o consejos les da usualmente la docente antes de empezar a leer?

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

T: ¿Qué son esas cosas que consideras no se les ha enseñado para comprender un texto en inglés?

T: El Icfes es un tipo de evaluación de lo que ustedes aprenden y su desarrollo en el transcurso de la vida escolar pero, ¿cómo los evalúan en esas clases de comprensión lectora en inglés?

Comprendo todas sus observaciones y teniéndolas en cuenta, descríbanme como es su comportamiento en una clase de comprensión de lectura en inglés.

T: Teniendo en cuenta lo que hemos hablado, me gustaría que describan paso a paso lo que hacen cuando se enfrentan normalmente a una lectura en inglés por primera vez.

T: ¿A quién le piden esa ayuda? y ¿qué clase de ayuda les brindan?

T: ¿en algún momento piensan si están comprendiendo lo que van leyendo?, es decir, ¿cómo se dan cuenta si están comprendiendo?

T: Describan las dificultades que se les presentan cuando se enfrentan cuando están leyendo un texto en inglés.

T: Bueno, ¿y ustedes se han puesto a pensar en la manera como esas dificultades afectan su comprensión al leer en inglés?

T: Interesante, y sabiendo que esas dificultades afectan su proceso de comprensión de lectura, ¿de qué manera las solucionan?

T: Gracias por sus aportes. Después de todo lo que hemos hablado, ¿hay alguna nueva opinión o sugerencia que quisieran agregar?

T: Bueno chicos. Muchas gracias por su participación y valiosa colaboración.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

Anexo 3. GRUPO FOCAL POST-AMBIENTE

E: Good afternoon dear students! La finalidad de esta actividad consiste en indagar sobre sus sentimientos, conceptos e ideas que generaron en ustedes las diferentes sesiones de clase enmarcadas dentro del ambiente de aprendizaje. Para ello necesito por favor que cada vez que les mencione algo en relación con "Ambiente de Aprendizaje"... eh... ustedes recuerden que nos referimos a todo lo relacionado con la clase, es decir, a las actividades que se hicieron dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel que desempeñamos todos, los recursos, etc. ¿Listo? Si tienen alguna duda con respecto a la pregunta por favor no duden en preguntar por la respectiva aclaración.

Bien entonces para comenzar me gustaría que me cuenten ah... sus percepciones y consideraciones sobre la metodología de cómo consideran que fueron... cómo se hicieron las actividades de comprensión lectora en la clase de inglés durante las últimas sesiones. El que quiera hablar pues tiene la palabra.

E: La metodología, quiere decir cómo se desarrollaron las clases a diferencia de cómo se venían haciendo anteriormente.

E: ¿Cómo les parecieron las actividades que se desarrollaron en el ambiente de aprendizaje "Reading in English for Life"? ¿Por qué consideran que ese tipo de actividades ocurren?, ¿sí?

E: Pero yo veía que por ejemplo... bueno algunos otros que siempre han tendido como a dispersarse siguieron dispersos a pesar del ambiente de aprendizaje.

E: Relacionado con la metodología también, entonces quiero que por favor piensen tanto en los roles, así como estábamos hablando entonces ahora cada uno va a pensar en cada uno de ustedes, pero también en su grupo de trabajo como por ejemplo y así mismo en mí como docente para la enseñanza de lectura en inglés. Entonces la pregunta específica es, ¿Qué es lo que más les gustó de su profesora de inglés en cuanto a su manera de enseñar? y ¿Por qué?

E: si ustedes comparan y piensan en lo que hacía antes del ambiente de aprendizaje con lo que hacía en el ambiente, entonces se podría decir que...

E: Entonces ahora vamos a pensar en lo contrario que serían como oportunidades de mejoramiento. Por favor, no lo pensemos como lo negativo sino como cosas por mejorar que a mí me van a servir para una próxima ocasión.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE "READING IN ENGLISH FOR LIFE"

E: por favor describa cómo fue la participación de cada uno de ustedes y de su grupo en el desarrollo de las actividades propuestas en el ambiente de aprendizaje. Piensen si siempre trabajaron activamente o más bien se relajaron, etc.

E: Vamos a hablar ahora de la manera como se les evaluaba esas actividades, es decir, la forma como se les informó si estaban bien o no, pero también el feedback dado, es decir, la explicación de las razones por las cuales si estaba bien o no. Entonces por favor describan la manera en la que se evaluaron las diferentes actividades en el ambiente de aprendizaje. ¿Quién evaluaba? y ¿Cuándo se evaluaba?

E: ¿era claro de dónde salían los puntos?

E: Bueno chicos y en relación con los recursos utilizados mmm, ¿qué diferencias encuentran entre una clase de comprensión lectora en inglés en la que se usan las TIC y una en la que no se usan?

E: Bueno chicos, volviendo al uso de recursos en la clase de lectura de textos en inglés, además de los libros, ¿qué otro tipo de recursos se utilizaron en el ambiente de aprendizaje?

E: Ahora por favor van a pensar y me van a contar aquello que aprendieron durante el ambiente de aprendizaje.

E: Por favor ahora respondan teniendo en cuenta lo que aprendieron: ¿Qué acciones realizan antes, durante y después de leer un texto en inglés para comprender lo que leen en inglés?

E: con base en eso que me dicen que aprendieron y recordando lo trabajados en las cinco sesiones del ambiente, ¿ustedes piensan que su proceso de comprensión lectora mejoró o sigue igual luego del ambiente de aprendizaje?

E: Bueno chicos, eso fue todo. Los felicito por su desempeño y de verdad les agradezco su inmensa colaboración.

Anexo 4. FORMATO OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

INSTRUMENTO DIARIO DE CAMPO #1 SESIÓN 1	
 Universidad de La Sabana	<p style="text-align: right;">IMPLEMENTADO POR: LORENA SUA</p> <p style="text-align: right;">DIRECTOR DEL PROYECTO: JULIA ANDREA PINEDA</p> <p style="text-align: right;">NOMBRE DE LA MAESTRIA: MAESTRÍA EN INFORMÁTICA EDUCATIVA</p> <p style="text-align: right;">FECHA DE ELABORACIÓN: DD/MM/2016</p> <p style="text-align: right;">FECHA DE APLICACIÓN: DD/MM/2016</p>

ELEMENTOS A TENER EN CUENTA EN LA OBSERVACIÓN

LUGAR Y FECHA:	CURSO Y JORNADA:	HORA:	ASIGNATURA:
BOOGOTÁ, COLEGIO NYDIA QUINTERO DE TURBAY IED, SEPTIEMBRE 15 DE 2016	1101 JORNADA TARDE	3 horas	INGLÉS
OBSERVACIONES:			

Anexo 5. CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSTRUYENDO PROYECTO DE VIDA A PARTIR DEL DESARROLLO DE INTELIGENCIAS Y COMUNICACIÓN

**FORMATO DE ASENTIMIENTO ESTUDIANTIL Y CONSENTIMIENTO FAMILIAR**

Bogotá, 23 de Septiembre de 2016

Apreciados Padres de Familia

Grado Once

COLEGIO NYDIA QUINTERO DE TURBAY I.E.D.

Cordial saludo,

Teniendo en cuenta la importancia de aprender a leer en inglés y la actual política educativa en Colombia para la formación de ciudadanos competentes en inglés como lengua extranjera, surge la necesidad de fortalecer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes en este idioma. Debido a lo anterior, este periodo se implementará en el grado once de la institución el proyecto de investigación titulado "Ambiente de aprendizaje enriquecido con recursos TIC para el fortalecimiento de la habilidad de Comprensión de Lectura en inglés" el cual se ha venido desarrollando en su fase de planeación.

Este proyecto forma parte de la Maestría en Informática Educativa que actualmente, y siendo docente de inglés de sus hijos, me encuentro adelantando bajo la asesoría de expertos de la Universidad de la Sabana. El proyecto tiene como propósito analizar el aporte de un ambiente de aprendizaje enriquecido con TIC en el fortalecimiento de la habilidad de Comprensión de Lectura en inglés en estudiantes de grado 11 del Colegio Nydia Quintero de Turbay IED. De igual manera la investigación busca contribuir positivamente en la formación y motivación de los estudiantes además de servir como guía para encontrar nuevas metodologías que los conlleven hacia un mejoramiento continuo.

El estudiante estará inmerso en actividades relacionadas con la enseñanza e implementación de algunas estrategias de lectura en inglés durante seis sesiones de clase en un ambiente de aprendizaje enriquecido con recursos TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Por otro lado, para el cumplimiento de los objetivos se recogerán datos por medio de cuestionarios materializados en reflexiones de los estudiantes, observaciones de clase evidenciadas en grabaciones de audio y video, entrevistas y test de comprensión lectora.

La participación activa de los estudiantes es de vital importancia y se les garantiza el anonimato de su identidad así como estricta confidencialidad con la información obtenida a la cual se le dará uso exclusivo para fines educativos.

Agradezco de antemano su valiosa colaboración e interés.

Atentamente, Lic. MIRYAM LORENA SUA MOYA
englishreadingnydia@gmail.com

FIRMAS

Autorizo a mi hijo(a) en la participación de las actividades de clase que correspondan al proyecto de investigación. En constancia firman.

ESTUDIANTE	ACUDIENTE
Nombre:	Nombre:
No. ID:	No. ID: